

تنمية القدرات الإبتكارية للمضطربين سلوكياً





إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد الناصر عوض أحمد جبل

أستاذ خدمة الفرد

كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان



تنمية القدرات الإبتكارية للمضطربين سلوكيًا

إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد الناصر عوض أحمد جبل

أستاذ خدمة لفرد

كلية لخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان

2012



دار الكتب والوثائق القومية
عنوان المصنف :تنمية القدرات الإبتكارية للمضطربين سلوكيا.
اسم المؤلف :عبد الناصر عوض أحمد جبل.
اسم الناشر : المكتب الجامعي الحديث .
رقم الايداع : 20767 /2011.
الترقيم الدولي : 7-223-438-977-978.


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠ ﴾

صدق الله العظيم

[سورة الشمس، الآيات: 7-10]

إهداء

إلى كل:

- أصيل رعاني، تربية، وتدريبًا، وصقلاً لتحمل تبعات الحياة.
- طليق علمني حرفًا في حياتي داخل أو خارج قاعات الدرس.
- مرن آزرني بالعمل أو بالقول أو بهما معًا لاستمرارية مسيرة تعليمي.

إليكم جميعًا

أهلي وعشيرتي ... ... أساتذتي وزملائي وطلابي

... ... زوجتي وأسرتي الصغيرة

أهدي

دراستي للدكتوراه سائلاً المولى عز وجل أن تجدوا فيها بعضًا من ثمار غرسكم في أرض تجاوز عمرها العقود الثلاثة بقليل مذكرًا نفسي وإياكم:

أن الكلام (الكمال) لله وحده سبحانه جل شأنه.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

يقول الله عز وجـل : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا (١٠) ﴾ الشمس: ٧ - ١٠

فالنفس البشرية تحتاج دائما إلي التنمية والتزكية والإصلاح والتقويم حتي لا تخيب ولا تضل ولا تخسر ، فتزكية النفس وتسويتها وإسباغ التقوي عليها، يكون منذ الصغر وهذا رسولنا الكريم صلي الله عليه وسلم يعلمنا "كفي بالمرء إثما أن يضيع من يعول ".

فبعض الأفراد قيد يميلون إلي كثرة الحركة أو كثرة الأسئلة أو تنوع الأنشطة أو تعدد الهوايات أو كثرة الإستفسارات فإذا ما وجدوا مناخا صالحا للتعامل مع ذلك نمت نفوسهم ونضجت بشكل متناسب لتظهر منها أفضل الخصال وأطيب الثمار ، ولكن إذا وجدت النفس البشرية خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة الذل والانكسار والتعويق والتسفيه من الآراء وعدم الاكتراث بالميول أو المواهب أو القدرات ، فإننا نكون بدون وعي قد قمنا بإطفاء وإ كسات تلك القدرات الإبتكارية لدي الفرد مما يؤدي إلي إضعاف وعدم تنمية ابتكارية الإنسان.

وتنمية القدرات الابتكارية من الأمور الأكثر أهمية التي توليها جميع الدول المتقدمة عناية فائقة ، لأن الأمور والمشكلات والاضطرابات والضغوط لم تعد تجدي معها نفعا الحلول التقليدية والروتينية والمتعارف عليها ، لذلك لابد من سلك طرق جديدة ، بوسائل جديدة بغايات طموحة ؛ من أجل تحقيق الغايات المستهدفة خاصة في ظل تعقد الحياة المعاصرة .

حقيقة إن من يعيشون علي فتات أفكار الآخرين سيظلون في الجحور قابعين ، بل من يسعون إلي إنتاج أفكار جديدة وطرق جديدة لتطوير هذه الأفكار وتحويلها إلي واقع ملموس هم فقط الأجدر علي دخول السباق واللحاق بركب الحضارة والتقدم .

ويعد هذا المؤلف عن تنمية القدرات الإبتكارية وصفا وتحديدا لتجربة بحثية عاشها المؤلف خلال إعداده لرسالة دكتوراة الفلسفة في الخدمة الإجتماعية تخصص خدمة الفرد والتي نوقشت في 1989/8/30 ومنذ ذلك التاريخ وأنا لدي رغبة أصيلة في إخراج هذا العمل العلمي الرصين من حيز أرفف المكتبة الصغيرة بكلية الخدمة الإجتماعية جامعة حلوان إلي حيز الإنتشار الواسع في مختلف أرجاء المجتمع المصري خاصة والعربي عامة ، رغبة في تعميم الإستفادة والتوعية بخطورة تجاهل مشاكل واضطرابات الأبناء والتعامل معهم بالمنظار التشاؤمي علي أنهم مرضي ، مع أنهم قد يكونون من المبتكرين ، ولكن لا يجدون من يكتشفهم ويستمع إليهم ويحسن توجيههم ورعايتهم ، ويتناول هذا المؤلف العلمي في فصله الأول موضوع الدراسة مستعرضا مشكلة البحث وأهميتها وأسباب اختيارها وأهدافها وحدودها المكانية والبشرية والزمنية .

وفي الفصل الثاني يناقش المؤلف متغيرات الدراسة محددة في : مفاهيمها، الاضطرابات السلوكية ، الأساس النظري للعلاج الأسري ، العلاج الأسري كمدخل علاجي معاصر في خدمة الفرد في الخدمة الاجتماعية .

أما الفصل الثالث فيستعرض الدراسات السابقة حول تنمية الإبتكار والاضطرابات السلوكية وممارسة العلاج الأسري محدداً في ثلاثة محاور رئيسية تدور دراستها حول الإبتكار ، الإضطرابات السلوكية ، العلاج

الأسري ، ويضم الفصل رؤية تحليلية حول جوانب الإتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

في حين يأتي الفصل الرابع ليناقش الإجراءات المنهجية للدراسة موضحاً لنوعيتها ومنهجها وأدواتها ووصف لبرنامج التدخل المهني ، وكذلك محددات التدخل المهني من حيث عدد الجلسات والأيام والساعات ومن الضروري أن نشير إلي أن هذه الدراسة من الدراسات التجريبية التي تستخدم المنهج التجريبي في إختيار مجموعتين أحدهما تجريبية والأخري ضابطة ، من أجل تطبيق برنامج التدخل المهني وتوضيح قياساته القبلية والبعدية لحالات الدراسة.

وفي الفصل الخامس تستعرض الدراسة ما توصلت إليه من نتائج في ضوء مناقشة فروضها المتنوعة ، ويعتبر الفصل نموذجاً مفيداً للباحثين لتحديد كيفية عرض النتائج التفصيلية للدراسة وتوضيح كيفية التفسير والتحليل في إطار نظرية العلاج الأسري.

أما الفصل السادس والأخير فإنه يستعرض النتائج العامة للدراسة، موضحاً بالتحليل والوصف الدقيق للنتائج المستخلصة من تحليل محتوي جلسات التدخل المهني بالعلاج الأسري ويعد هذا الفصل نموذجاً دقيقاً يبين كيفية المزاوجة بين أساليب البحث الكمي والكيفي في الدراسات الاجتماعية .

وبعد فإن هذه محاولتي العلمية البحثية أطرحها علي جمهور أوسع من القراء والمتخصصين عسانا أن نجد فيها نفعاً لنا ولأبنائنا ولطلابنا وزملائنا في الخدمة الإجتماعية.

مع تأكيدي علي أن الكمال لله سبحانه وتعالي وحده ولذلك فإنني أتقدم لأساتذتي وزملائي وطلابي والقارئ العزيز في العلوم الإجتماعية برجاء

التواصل وإبداء الملاحظات المنهجية العلمية الدقيقة التي تعكس رؤاهم حول هذا العمل ، الذي أسأل الله سبحانه أن يكون في ميزان حسناتنا يوم العرض عليه.

ولا يفوتني في ختام التقديم أن أتقدم بكل الشكر والعرفان إلـــي أســـتاذي مشرفا هذه الدراسة الأستاذ الدكتور / صلاح عبد المنعم حوطر أستاذ علـــم النفس ونائب رئيس جامعة حلوان لشؤن التعليم والطـــلاب (ســـابقا) وإلـــي الأستاذة الدكتورة / زينب حسين أبو العلا أستاذ خدمة الفرد المتفرغ بكليـــة الخدمة الإجتماعية جامعة حلوان، لما قدماه لي من عون وتوجيه فقـــد كـــان لهما أكبر الأثر بعد الله سبحانه وتعالي في تشكيل شخـــصيتي العلميـــة ... وجزي الله الجميع ممن آزروني أو علموني أو نصحوني أو قومـــوني كـــل الخير ولله الحمد دائما علي عظيم فضله.

القاهرة في 2011/6/25

أ.د عبد الناصر عوض أحمد جبل

أستاذ خدمة الفرد – كلية الخدمة الإجتماعية جامعة حلوان

Nasser_gabal@yahoo.com

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: تحديد متغيرات الدراسة.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة وفروض البحث.

الفصل الأول
موضوع الدراسة

أولاً: مقدمة لموضوع الدراسة:

الخدمة الاجتماعية نسق علمي تطبيقي، يوظف معارف ونظريات العلوم النفسية والاجتماعية لخدمة قضايا المجتمع ومشكلاته، وتتشكل أساليب الخدمة الاجتماعية في ضوء الممارسات الميدانية على المستويات المختلفة: الفردية، والجماعية، والمجتمعة. ويحدد (بزنو 1952) منهجين أساسيين تتعامل في إطارهما الخدمة الاجتماعية: أولهما: مساعدة الأفراد على التكيف مع النظم الاجتماعية بالمجتمع. ثانيهما: تعديل بعض جوانب النظم الاجتماعية القائمة، والتي لا تتمشى مع حركة التغير بالمجتمع (155: 72)[1].

وفي هذا يوضح (عبد المنعم شوقي 1964): أن الخدمة الاجتماعية طريقة لا ميدان، تتميز بالمرونة الشديدة في الانتقال من مجال لآخر، وبين مشكلة لأخرى، ومن جماعة لأخرى، فهي تكيف أساليبها للتعامل دون حساسية أو تردد مع المشكلات المتجددة والمتغيرة في المجتمع (62: 8-23). وعلى ذلك كما يشير (رضا 1985): تلعب الخدمة الاجتماعية دورًا في تسهيل العلاقة بين الفرد والمجتمع بتحركها بين قطبين: هما الناس، والبيئة، وبجانب ذلك تساهم في تحقيق الضبط الاجتماعي، وتوفير مستوى من التماسك الاجتماعي يكفي لاستمرارية وبقاء المجتمع، وفي هذا تعاون المهنة في تقوية الأنماط المقبولة اجتماعيًا، وسلوكيًا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعاون في مساعدة الأفراد المضطربين على حل مشكلاتهم وزيادة قدراتهم على التكيف مع أنفسهم ومجتمعاتهم (88: 121-125). ولما كانت طريقة خدمة الفرد إحدى الطرق الرئيسية في الخدمة

---

(1) يحدد الرقم الأول ترتيب المرجع في قائمة المراجع، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة داخل المرجع.

الاجتماعية، والتي تساهم بشكل رئيس في تحقيق وظيفة الخدمة الاجتماعية بالمجتمع، فقد اتجهت الطريقة منذ منتصف الستينات إلى التعامل مع الفرد في إطار أدواره الإجتماعية المختلفة وعلاقاته المتنوعة بدلاً من التركيز على ذاتية الفرد ومراعاته الداخلية النفسية (192: 80). إلا أنه قد أثيرت في أواخر السبعينات دعاوى عدة تتساءل في مضمونها عن فعالية خدمة الفرد، ومشيرة إلى ضرورة تطوير الطريقة لأساليبها العلاجية ، ومجالاتها التقليدية ضماناً لإكساب الطريقة فعالية أكبر وبشكل متزايد (215: 437-457).

وفي محاولات خدمة الفرد لزيادة فعاليتها بدأت ترتاد ميادين جديدة، وتتدخل بأساليب علاجية مبتكرة ومتنوعة، ومن بين هذه الأساليب العلاجية الأسرى الذي تستخدمه هذه الدراسة كمدخل علاجي معاصر في خدمة الفرد، وفي نفس الوقت الذي ترتاد فيه طريقة خدمة الفرد ميادين جديدة للممارسة فقد أعطت وزناً كبيراً للممارسات التنموية، والوقائية بجانب الممارسات العلاجية.وتسير هذه الدراسة مع المحاولات الهادفة لإكساب خدمة الفرد فعالية أكثر؛ فهي تسعى إلى اختيار بعض أساليب العلاج الأسري في التعامل مع المعوقات الأسرية، والاضطرابات السلوكية التي تحد أو توقف نمو القدرات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. والاهتمام بالمبتكرين ليس أمرًا جديدًا، ولكن زيادة الدعوة إلى الاهتمام بدراسات الابتكار، وبالعقول الفذة التي تستطيع أن تبتكر حلولاً غير تقليدية لمشكلات المجتمع، لم تتضح وتتسع إلا في النصف الأخير من القرن العشرين (72: 121).

فالشخص المبتكر هو الذي يستطيع أن يقدم لنا من خلال إنتاجه، وأفكاره كل ما يسمو بأحاسيسنا، ويترفع بتذوقنا في جميع المجالات إلى أعلى مستوى، ويقدم لنا من خلال هذا الإنجاز ما قد يدفعنا إلى الإسهام في العمل وزيادة ثراء للحياة، والإقبال عليها بوجه عام (56: 17). ولهذا لم يكن غريبًا أن يشار في أوساط علمية عديدة إلى أن التقدم الحضاري الراهن يرجع إلى أمرين أساسيين: أولهما: نظم

المعلومات. وثانيهما: التفكير الإبداعي (39: 11).

وتنمية قدرات التفكير الابتكاري يمثل محورًا رئيسيًا في الدراسات الابتكارية منذ منتصف الستينات من هذا القرن، خاصة وأنه أمكن تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد عن طريق التعليم، والتدريب، أو من خلال تهيئة الظروف الملائمة، والمشجعة على التفكير الابتكاري. ويتطلب هذا دراسة معوقات التفكير الابتكاري، والتدخل للحد منها أو تلافيها، والعوامل التي تحد من التفكير الابتكاري عديدة بعضها يرجع إلى طبيعة الفرد وتكوينه، أو إلى ظروف تنشئته الاجتماعية بما يؤثر فيها من مناخ يتعلق بالأسرة، أو المدرسة، أو الأصدقاء، أو البيئة بصفة عامة. فلقد أصبح من غير الممكن تصور السلوك الابتكاري للفرد على أنه نتائج لقدرات عقلية معرفية بحتة، أو مزيج من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فحسب، إذ أن السلوك الابتكراي للفدر لا يتم في فراغ اجتماعي ، ومن ثَمَّ لا يمكن أن نغفل المناخ النفسي الاجتماعي الذي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة (123: 61). ولما كانت الأسرة من أهم الجماعات الأولية التي يتفاعل الفرد مع أعضائها خلاف مراحل حياته المختلفة؛ لذا تشكل لدى الفرد أغلب عاداته وتصرفاته، وكثير من خبراته، وتؤثر الاتجاهات الوالدية على تكوين الطفل لعلاقاته بالآخرين، فضلاً عن تأثيرها في تشكيل ميوله، وعاداته، وقيمه، ومعاييره، فالطفل الذي ينشأ في ظل اتجاهات والدية متسلطة يشب خاضعًا غير مغامر، بينما الطفل الذي ينشأ في ظل اتجاهات والدية متسامحة يتعلم ارتياد واكتشاف الأمور الجديدة، ويتقبل جو المغامرة والمنافسة. وفي ظل الدور الهام الذي تلعبه الأسرة في حياة الفرد، وقد تنمو قدرات وتكف قدرات أخرى على النمو، وتتولد اهتمامات، وتتأخر أخرى، وتتشكل اتجاهات، وتتقلص أخرى. ويقبل الأبناء على توجيهات قيمية تضبط سلوكهم، ويبتعدون عن أخرى (119: 69-74).

وعلى هذا تلعب الأسرة دورًا كبيرًا في خلق بعض الاضطرابات السلوكية لدى

الأبناء خلال مراحل حياتهم المختلفة، وقد تبدو هذه الاضطرابات أكثر قابلية للظهور خلال مرحلة المراهقة. وقد اختلفت الآراء في تفسير ظهور الاضطرابات السلوكية خلال مرحلة المراهقة، ففي حين فسرها البعض على أساس بيولوجي، أرجعها آخرون على طبيعة الظروف الحضارية والثقافية، بينما ركز آخرون على عامل الصراع بين القوى الاجتماعية أثناء الانتقال من مجال معروف إلى مجال مجهول. في حين أشارت وجهات نظر أخرى على خبرات الطفولة وطبيعة التكوين النفسي للفرد، إلا أن الدراسات الحديثة في علم النفس تنظر للمراهقة نظرة تكاملية، فهي ترجع اضطرابات المراهقة إلى عدة عوامل تتفاعل فيما بينها، وعلى هذا ترتبط اضطرابات الأبناء بعوامل اجتماعية خارجية تتشكل بحسب الظروف الأسرية التي يعيش فيها الطفل قبل وأثناء مرحلة البلوغ، وكذلك طبيعة المراكز الاجتماعية المفروضة عليه كالترتيب في الأسرة، والنوع، وعدد أفراد الأسرة، وطبيعة العلاقة بين الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافية للأسرة، وكذلك ترتبط اضطرابات المراهقة بعوامل اجتماعية داخلية في الشخصية من بينها خبرات المراهقة، وفكرته عن ذاته، ودرجة توافقه الشخصي والاجتماعي (136: 102-105). وقد أشارت بعض الكتابات والدراسات إلى أن المرحلة الإعدادية والثانوية تعد مجالاً خصبًا للدراسة والبحث؛ لارتباطها بفترة المراهقة التي تكون مسرحًا للانفعالات، والتوترات، وعدم الاستقرار والحيرة في المشاعر والتفكير (25: 338-341).

هذا وقد تندفع بالطالب إلى سلوك غير سوي من بين مظاهره الشائعة والمنتشرة القلق والانطواء، والعدوانية، والحيرة ، والتردد، والتمرد على السلطة، وكثرة التهريج، وتمثل المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب تحديًا أمام مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية، مما جعل دورها في التعامل معها محدود الفعالية، وربما كان ذلك راجعًا إلى التعامل مع العَرَض دون التطرق إلى جذوره، أو على

التعامل مع الفرد المضطرب وحده دون التطرق إلى التعامل مع الأسرة كوحدة كلية، وكمناخ نفسي اجتماعي يشكل سلوكيات الابن المضطرب (5: 27-35).

ولما كانت الاضطرابات السلوكية تعوق الطالب عن الشعور بالفردية والاستقلالية، وتدفعه إلى البعد عن المنافسة كنتيجة لشعوره بالقلب، أو التردد، أو التمرد، أو الانسحاب، فإنها في الوقت ذاته تدفع الفرد إلى عدم مسايرة العرف الاجتماعي، وعدم احترام السلوك اجمعي، والمستويات الاجتماعية، وتجاهل المهارات الاجتماعية، وزيادة العدوانية؛ وهذا من شأنه أن يحد من تكيف الفرد الشخصي والاجتماعي مما يجعله يشعر بالدونية، ويلقي على عاتق المتخصصين ضرورة تحمل مسئولياتهم بتوجيه جهودهم العلاجية نحو ذلك.

وإذا كان سوء التكيف الشخصي والاجتماعي تبدو بعض مظاهره في بعض الاضطرابات السلوكية، والتي تتحدد مظاهرها بشكل كبير في القلق، والانسحاب، والتمرد، والعدوانية في مرحلة التعليم الإعدادي، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات التي سيرد كرها في متن الدراسة، فإن الأمر يزداد خطورة عندما تقف هذه الاضطرابات عائقًا أمام نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد، فشعور الفرد بالقلق لا يمكنه من التعبير عن ذاته بشكل جيد، ويحد من رؤيته لمشاكله بطريقة مترابطة (148: 254-256). وشعور الفرد بالانسحاب يضعف من قدرته على التحدث أمام الآخرين وعلى استيعاب دروسه ومناقشتها مع أساتذته، وزيادة شعور الفرد بالإهمال أو القعاسة، أو النبذ يساهم في تشكيل اتجاهاته العدوانية، ويؤثر سلبًا على قدرته للحساسية بالأمور (90)، ومعايشة الفرد لواقع الاضطرابات السلوكية داخل أسرته يجعله غير قادر على الإنجاز أو التفرد وسط زملائه؛ وهذا يقلل من قدرته على الأصالة، وإحباط الفرد المستمر والعنيف لآرائه في المدرسة، أو المنزل، أو كلاهما يجعله شخ خاضعًا تضعف لديه طلاقة التعبير ومرونة التفكير(20). واستقراء مما سبق ذكره بشأن ضرورة الاهتمام بقيام الخدمة

الاجتماعية بوظيفتها على نحو أفضل بالمجتمع، مع أهمية ارتياد طريقة خدمة الفرد لمجالات بحثية جديدة تخدم خطط التنمية بالدولة، وتتمشى مع الآمال المعقودة على الطريقة، في ضرورة تبني نماذج علاجية جديدة تمتاز بفعالية أكبر بعيدًا عن سيطرة النموذج الطبي العلاجي، واستنادًا إلى ما أشارات إليه العديد من الكتابات والبحوث من ضرورة الاهتمام بالابتكار والمبتكرين، وإعطاء أهمية خاصة لتنمية قدرات التفكير لدى الأفراد خاصة في المجتمعات الراغبة في التقدم والتنمية بمعدلات مرتفعة متلاحقة. فإنه لأمر منطقي أن تبحث الدراسات عن عوامل تشجيع أو إعاقة نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد.

وتمثل المرحلة الإعدادية مجالاً خصبًا لدراسة معوقات الابتكارية لدى الطلاب، وتشكل الاضطرابات السلوكية ومدعماتها الأسرية معوقًا رئيسًا يحد من نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء، مما يتطلب معه التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد باستخدام العلاج الأسري كمدخل علاجي معاصر يركز على الأسرة كوحدة كلية في التعامل والتفاعل والاتصال.

وعلى هذا تسعى هذه الدراسة من خلال أسلوب العلاج الأسري إلى تحسين طبيعة المناخ الأسري بما يحقق تشجيع ابتكارية الأبناء، والحد من اضطراباتهم السلوكية المحددة في هذه الدراسة في أربة مظاهر رئيسة هي: القلق، والانسحاب، والتمرد، والعدوانية باعتبارهم من أكثر المظاهر انتشارًا في المرحلة الإعدادية، وبافتراض أن هذه الاضطرابات تحد من نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الفرد هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تضعف من التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد.

ثانيًا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتحدد مشكلة الدراسة فيما يلي:

(العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري مع الطلاب المضطربين سلوكيًا لتنمية قدراتهم الابتكارية). دراسة تجريبية بمدرسة بنها الإعدادية للبنين – بمحافظة القليوبية، وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

1) ما هي طبيعة العلاقة بين الاضطراب السلوكي وقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟ وهل بالضرورة أن ارتفاع درجات الاضطراب السلوكية لدى طلاب المرحلة الإعدادية يكون مصحوبًا بانخفاض درجات قدراتهم على التفكير الابتكاري؟

2) هل بالضرورة تمثل الاضطرابات السلوكية عند المبتكرين ظهرًا لسوء التكيف الشخصي والاجتماعي؟ وهل بالضرورة عندما ترتفع درجات الابتكارية لدى أفراد المرحلة الإعدادية ترتفع معها درجات تكيف هؤلاء الأفراد على المستويين الشخصي والاجتماعي؟

3) هل ممارسة العلاج الأسري مع الأفراد المضطربين سلوكيًا وأسرهم، في ظل برنامج محدد الهدف ، والمحتوى، والمدة من شأنه أن يخفف من حدة هذه الاضطرابات السلوكية في بعض أو كل مظاهرها؟ وهل بالضرورة ينعكس ذلك على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء ؟ وهل بالضرورة أيضًا ينعكس ذلك على مستوى تكيف الأفراد الشخصي والاجتماعي؟

4) إذا كان العلاج الأسري كمتغير تجريبي من شأنه أن يوفر المناخ الأسري الملائم لنمو الابتكارية وتخفيف حدة الاضطرابات السلوكية فما هو مقدار ذلك ؟ ومع أي أفراد ينجح، وفي أي تكوين أسري يتحقق، وما هي المحددات التي تحكم هذه الممارسات؟

ثالثًا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة:

1) تأتي هذه الدراسة تمشيًا مع تطلعات الخدمة الاجتماعية في إكساب المهنة فعالية أكبر ليدركها المجتمع بشكل أفضل، وفي التعامل مع المشكلات التي تعترض التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وفي تطوير الأساليب المهنية، والسعي لاستحداث وسائل مجالات جديدة، وفي التركيز على توفير تنشئة اجتماعية للنشء لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وتحرير طاقاتهم، واستثمار كافة مواردهم الذاتية والبيئية (87. 68-100).

2) انطلاقًا من كون خدمة الفرد في تعاملها مع المشكلات المدرسية التي تؤثر على التحصيل التعليمي تنظر للمشكلات المدرسية كحالة أو ظرف يعاني فيها الطالب من مشقات أو صعوبات لا يستطيع التغلب عليها (3: 112).

وتمشيًا مع كون طريقة خدمة الفرد لا تسعى لأهداف علاجية فقط؛ ولكنها تتضمن أهداف وقائية وإنشائية (تنموية) (96: 552) كانت هذه الدراسة المنصبة على مشكلة الاضطراب السلوكي لعلاجها، وعلى القدرات الابتكارية لتنميتها.

3) لما كانت خدمة الفرد المدرسية تركز على توفير المناخ العلمي المناسب الذي تتفاعل فيه المعارف المختلفة في عقول الأبناء، وذلك لكون المعرفة في تراكمها وتواصلها تبيح وتحقق للعقول المستنيرة خلق علاقات جديدة بين وحداتها في إطار جديد يطور مسارات الحياة ويذلل صعوباتها (74: 124)؛ لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة متواضعة لتوفير المناخ الأسري كوسط نفسي واجتماعي ملائم لنمو القدرات الابتكارية لدى الأبناء.

4) الرغبة العلمية للباحث بحكم تخصصه – خدمة الفرد – في توضيح طبيعة ومعوقات ومدى ومحددات دور المعالج الأسري بصفة خاصة، وأخصائي خدمة الفرد بصفة عامة في التعامل مع الطلاب لتنمية قدراتهم الابتكارية.

5) لم يعد مقبولا في وقت تهتم فيه جميع التخصصات العلمية بالابتكار والمبتكرين أن يظل مجال الابتكار وتنمية قدرات التفكير الابتكاري منطقة بحثية بعيدة إلى حد ما عن دراسات الخدمة الاجتماعية، خاصة وأن البحوث التي أجريت في إطار تخصص الباحث – في حدود علمه وقت إجراء الدراسة– محدودة بشكل ملحوظ.

6) نظرًا لما أشارت إليه العديد من البحوث والدراسات من وجود علاقة عكسية بين الاضطرابات السلوكية ونمو القدرات الابتكارية، وكذلك وجود علاقة عكسية بين المناخ الأسري غير السوي ونمو القدرات الابتكارية، وأيضًا وجود علاقة طردية بين

المناخ الأسري غير السوي وزيادة الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء؛ فإن هذه الدراسة تسعى لاختبار هذه الفرضيات مع بيان دور خدمة الفرد في ذلك.

7) اختبار مدى فعالية نموذج العلاج الأسري في خدمة الفرد (كمدخل حديث نسبيًا) في التعامل مع إحدى معوقات التفكير الابتكاري (الاضطرابات السلوكية كمشكلة تحتل الترتيب الأول في حجكم معوقات التفكير الابتكاري بالمرحلة الإعدادية) (2: 29).

وذلك وصولاً لتحديد قدرة هذا المدخل العلاجي (العلاج الأسري) في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى بعض الطلاب في مرحلة المراهقة كمرحلة مناسبة لتنشيط وتنمية القدرات الابتكارية لدى الأفراد (99: 448).

8) تأتي هذه الدراسة كمحاولة علمية متواضعة ساعية إلى تطبيق بعض نتائج البحوث والدراسات الداعية إلى ضرورة الاهتمام بيحوث تنمية الابتكارية والتغلب على معوقاتها، وذلك في إطار الكشف عن خصائص المناخ الأسري المساهم في اضطراب الأبناء سلوكيًا وارتباط ذلك بتكيفهم النفسي والاجتماعي، وصولًا لتنشيط قدراتهم الابتكارية.

رابعًا: أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف هذه الدراسة في عدد من الأهداف النظرية والعلمية والمنهجية، والتي يمكن صياغتها بشكل كلي لتداخلها وترابطها على النحو التالي:

1) تستنبط أهداف هذه الدراسة من طبيعة موضوعها في محاولة اختبار فعالية ممارسة العلاج الأسري في خدمة الفرد لتنمية ابتكارية الطلاب المضطربين سلوكيًا تبعًا للسمات المحددة في هذه الدراسة.

2) التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة بين الاضطرابات السلوكية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودرجة توافقهم الشخصي والاجتماعي والعام.

3) التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة بين الاضطرابات السلوكية لدى

المراهقين من الذكور بالمرحلة الإعدادية، وقدرات التفكير الابتكاري لديهم.

4) الكشف عن طبيعة واتجاه التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ونمو أو كف قدرات التفكير الابتكاري لديهم.

5) بيان نوعية وخصائص الأسر التي ينجح العلاج الأسري كنموذج علاجي في خدمة الفرد في تحسين حدة الاضطرابات السلوكية لدى أبنائها في إطار تحسين المناخ الأسري الملائم لتنمية القدرات الابتكارية للطلاب المضطربين سلوكيًا.

6) إثراء الجانب النظري في طريقة خدمة الفرد فيما يتعلق بدورها في تنميه القدرات الابتكارية، ومعالجة الاضطرابات السلوكية.

7) تقنين بعض وسائل قياس التفكير الابتكاري، الاضطرابات السلوكية، التوافق الشخصي والاجتماعي العام.

8) تدعيم مجال الدراسة الميدانية في خدمة الفرد المدرسية من خلال اقتراح برنامج علاجي واقعي يسترشد به الأخصائيون الاجتماعيون في محاولاتهم لتنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الإعدادية المحددة خصائصهم في هذه الدراسة.

9) الكشف عن طبيعة الاتجاهات الوالدية المعوقة لنمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء في ضوء تحليل محتوى بعض الجلسات الأسرية.

خامسًا: حدود الدراسة:

أ- المجال البشري:

عينة عمدية حجمها (36) مفردة اختيرت من بين (100) مفردة بحثية يشكلون صلي 5/2، 6/2 بمدرسة بنها الإعدادية للبنين.

وقد رُوعيت الشروط التالية في الطلاب موضع العينة وهم جميعًا بالصف الثاني الإعدادي:

1) أن يكونوا من المقيمين بمدينة بنها – محافظة القليوبية–.

2) أن يكونوا من المنتظمين في الدراسة خلال الفترة الماضية.

3) تواجد الأب والأم مع الابن خلال فترة تنفيذ التجربة من أول ديسمبر 198 حتى أول إبريل 1989.

4) أن يتراوح عمر الطالب بين 13–15 سنة.

5) ألا يكون قد سبق له الرسوب في أيمن سنوات دراسته الإعدادية.

6) ألا يكون الطالب وحيد والديه منعًا لاعتبارات التدليل والحماية الزائدة.

7) أن يكون الطالب قد حصل على درجات مرتفعة في الاضطرابات السلوكية مقارنة بزملائه. (انظر خطوات اختيار العينة بمتن الدراسة).

8) أن يكون الطالب راغب في حضور كافة جلسات البرنامج التجريبي (وقد شرح الباحث هدف البرنامج للطلاب بعد إجراءات القياس القبلي).

9) ألا يكون قد سبق للطالب تلقي أي جهود علاجية متخصصة لعلاج الاضطرابات السلوكية لديه.

10) أن توافق أسرة الطالب على عقد الجلسات الأسرية داخل منزلها في مواعيد يتفق عليها وتتناسب معها.

11) ألا يكون الطالب مصابًا بالفعل بأي من الأمراض النفسية أو العقلية.

ومن الأهمية هنا الإشارة إلى أن عينة الدراسة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ويمثلها فصل 6/2، وحجمها (20) مفردة، والأخرى ضابطة ويمثلها فصل 5/2، وحجمها (16) مفردة، وقد وصل حجم العينة الكلي في نهاية التجربة ثلاثون مفردة بالمجموعتين نتيجة لانسحاب ستة حالات أربعة من المجموعة التجريبية، واثنين من المجموعة الضابطة. (راجع إجراءات العينة، وخصائصها، ومحدداتها بمتن الدراسة).

ب- المجال المكاني:

1) مدرسة بنها الإعدادية للبنين كمكان لإجراء المقابلات الفردية والجماعية، والقياسات المختلفة مع الطلاب موضع التجربة.

2) إمكان إقامة حالات الدراسة مع أسرهم داخل النطاق الجغرافي لمدينة بنها - كمكان لإجراء الجلسات الأسرية المتنوعة.

جـ - المجال الزمني:

1) الفترة من آخر نوفمبر 1986 حتى آخر نوفمبر 1988، وتقدر بعامين خصصت للقراءات المرتبطة بموضوع البحث، والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، كتابة الإطار النظري، تحديد أدوات الدراسة، تقنين أدوات الدراسة، وضع تصور لبرنامج التدخل المهني، اختيار مكان إجراء الدراسة وإجراء الاتصالات اللازمة لذلك، اختيار العينة الأولية، وإجراء القياس القبلي، واختيار العينة الأساسية للتجربة.

2) الفترة من ديسمبر 1988 حتى أول إبريل 1989، وتقدر بحوالي أربعة شهور خصصت لإجراء التجربة.

3) الفترة من أول إبريل 1989 حتى آخر يوليه 1989 وتقدر بحوالي أربعة أشهر خصصت للتحليلات الإحصائية واستخلاص نتائج الدراسة، وطبع التقرير النهائي.

وعلى هذا يقدر المجال الزمني لهذه الدراسة بحوالي اثنان وثلاثون شهرًا متتابعًا.

الفصل الثاني
تحديد متغيرات الدراسة

أولاً: مفاهيم الدراسة:

أ) التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد:

يتطلب التدخل المهني في خدمة الفرد وجود علاقة مهنية بين المعالج والعميل والمتصلين بمشكلته، وتمكن هذه العلاقة المعالج من ممارسة أساليبه المهنية مع عملائه بطريقة فعالة، وفاعلة. ومن الأهمية أن نشير باختصار إلى مدلول المفاهيم الثلاثة: العلاقة، الممارسة، الفعالية، كما تستخدمهم هذه الدراسة.

أ- العلاقة:

الأصل اللغوي لكلمة العلاقة مشتق من (علق) والعلاقة بكسر العين هي علاقة القوس بالسوط (أي الوتر الذي يضرب به السهم (111: 321)، والعلاقة بفتح العين تشير إلى الارتباط والتعلق بأمر ما (111: 450)، والعلاقة المقصودة في هذه الدراسة تشير إلى الترابط والتزامن بين ممارسة العلاج الأسري وتنمية القدرات الابتكارية؛ ولهذا تتبنى الدراسة مفهوم العلاقة بفتح العين. وفي اللغة الإنجليزية تشير كلمة (Relation) إلى علاقة أو قرابة أو نسب (132: 773).

وفي العلوم الاجتماعية تشير كلمة العلاقة إلى رابطة بين شيئين أو ظاهرتين بحيث يستلزم تغير أحدهما تغير الآخر، وينسحب المعنى على علاقات الاتفاق أو التبعية أو القرابة أو الانحدار من أصل واحد (9: 352).

وتستخدم بعض كتابات وبحوث الخدمة الاجتماعية مفهوم العلاقة باعتبارها حجر الزاوية في الممارسات الميدانية، وتنظر هذه الكتابات للعلاقة المهنية باعتبارها حالة من الارتباط العاطفي والعقلي الهادف تتفاعل فيها مشاعر وأفكار كل من العميل والأخصائي خلال عملية المساعدة (75: 90).

وتستخدم هذه الدراسة العلاقة لتشير لشكل ومدى الصلة أو الرابطة التي تجمع

بن متغيرات الدراسة الأساسية وهي العلاج الأسري، الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب بالمرحلة الإعدادية، قدرات التفكير الابتكاري، التكيف الشخصي والاجتماعي للطلاب. ويتحدد المفهوم الإجرائي للعلاقة في ضوء ما تسفر عنه .منيات القياس القبلي والبعدي لحالات الدراسة على المعايير المستخدمة بالدراسة، وعلى ذلك تنحصر محددات العلاقة فيما يلي:

1) العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري مع الطلاب المضطربين سلوكيًا.
2) العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري وقدرات التفكير الابتكاري لدى حالات الدراسة.
3) العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري والتكيف الشخصي والاجتماعي لحالات الدراسة.
4) العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والقدرات الابتكارية للطلاب.
5) العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والتكيف الشخصي والاجتماعي للطلاب.

وعلى هذا تسعى الدراسة للكشف عن شكل ونوع ومقدار الصلة بني المتغيرات السابق الإشارة إليها.

ب – الممارسة:

الأصل اللغوي لكلمة الممارسة مشتق من الفعل (مرس) ويقال مرس الأمر أي غيره أو حوله، والممارسة بمعنى المعالجة والمداواة (111: 621).وفي اللغة الإنجليزية تشير كلمة (Practice) إلى المزاولة أو التمرس أو الخبرة أو المران أو التمرن (132: 714).وفي العلوم الاجتماعية يقصد بالممارسة التطبيق العملي للافتراضات النظرية، وهي طريقة لاختبار صحة أو خطأ تلك الافتراضات، والممارسة مقياس يشير لما هو ممكن، وما هو مستحيل، وفترة الممارسة يقصد بها المدة التي يتطلبها بقاء المتدربين تحت التدريب لعمل ما (9: 323).

والممارسة في الخدمة الاجتماعية تشير إلى المساعدة بمعنى توظيف المعارف

والاتجاهات والنظريات المختلفة من العلوم عامة ومن علم الاجتماعي والنفس والتربية بصفة خاصة، من أجل تقديم العون المناسب للعملاء في الخدمة الاجتماعية (15: 30-34). والممارسة في الخدمة الاجتماعية ينبغي أن تتجه في الوقت المعاصر وجهة تنموية لتخدم خطط الدولة وتزيل معوقات التنمية (10: 74)، ومن بين هذه المعوقات الاضطرابات السلوكية، وكذلك مساهمة المناخ الأسري بصفة خاصة والبيئي بصفة عامة في عدم تنمية القدرات الابتكارية لدى الأبناء. والممارسة في خدمة الفرد من بين أهدافها معاونة الأفراد وأسرهم على الوصول إلى مستوى مرتفع من الأداء الاجتماعي خلال تفاعلاتهم مع بعضهم أو مع الآخرين (204: 165-167)، وذلك تمشيًا مع أهداف ممارسة الخدمة الاجتماعية المتعلقة بتسهيل اندماج الأفراد في علاقاتهم الاجتماعية ليشاركوا بفاعلية ونشاط مع الآخرين (194: 140-142).

وعلى هذا تشير الممارسة في هذه الدراسة إلي تطبيق بعض أساليب العلاج الأسري في إطار خدمة الفرد الاجتماعية مع الطلاب المضطربين سلوكيًا وأسرهم من أجل إحداث تغييرات في الفرد وأسرته، يكون من نتيجتها تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب موضع التجربة، والممارسة المقصودة هنا محدودة بضوابط التجربة ومدتها الزمنية وهي أربعة شهور لا غير، وتتم هذه الممارسة في ضوء العديد من المقابلات الفردية والجماعية فضلاً عن الجلسات الأسرية، ويتم الحكم على هذه الممارسة في ضوء ما يسفر عنه برنامج التدخل المهني من نتائج أي أن المفهوم الإجرائي للممارسة يقترن بالمفهوم الإجرائي للفعالية في هذه الدراسة.

جـ - الفعالية Efficiency:

الأصل اللغوي لكلمة الفعالية مشتق من الفعال (111: 507)، ويفهم معناها من

قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ وَكَانُوا لَنَا عَابِدِينَ﴾[2]، أي: الأسرع في عمل الخير ويفهم معناها أيضًا من قوله تعالى: ﴿خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ﴾[3]، والفعالية هنا تشير إلى القدرة والقوة.

وفي اللغة الإنجليزية نجد كلمة (Effectiveness) تشير إلى الأمر الفعال أو نافذ المفعول والتأثير، بينما كلمة (Efficiency) تشير إلى قوة التأثير والفعالية والكفاية (132: 304).

وفي علم الاجتماعي تستخدم الفعالية بمعنى الكفاءة أو أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف محدود (124: 153)، وفي العلوم الاجتماعية تشير الفعالية إلى القدرة على تحقيق الكفاية أو النتيجة المقصودة تبعًا لمعايير محددة مسبقًا (9: 127).

وفي الخدمة الاجتماعية تتحدد فعالية الممارسة بعوامل عدة منها: نوعية الأساس المعرفي للممارسة، وطبيعة المجالات الممارس فيها، ونوعية المشكلات التي يتصدى لها في إطار تكاملية العلاقة بين الفرد والبيئة والمجتمع (171: 174).

وتنظر بعض الكتابات أيضًا فعالية ممارسة الخدمة الاجتماعية في ضوء معايير تحسين مستوى الخدمة للعملاء لتكون أكثر فائدة وجدوى للمنتفعين بها (88: 211).

وتتحدد الفعالية نظريًا في هذه الدراسة بمدى قدرة العلاج الأسري على تخفيف حدة الاضطرابات السلوكية أو علاجها لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وارتباط ذلك بتنمية قدراتهم الابتكارية من ناحية، وبتوافقهم الشخصي والاجتماعي من

---

(2) سورة الأنبياء، الآية: 73.

(3) سورة هود، الآية: 107.

ناحية أخرى. وتقاس الفعالية إجرائيًا في ضوء مقارنة معنوية الفروق الناتجة بين القياس القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، وذلك على المقاييس المستخدمة فيه هذه الدراسة؛ وبهذا تكون ممارسة العلاج الأسري فعالة في حالة نجاحه في تحقيق:

1) دلالة معنوية توضح تخفيف أو عج كل أو بعض مظاهر الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب موضع التجربة.

2) دلالة معنوية توضح زيادة كل أو بعض مظاهر التكيف الشخصي والاجتماعي لحالات الدراسة.

3) دلالة معنية توضح زيادة كل أو بعض قدرات الطلاب على التفكير الابتكاري، وغني عن البيان أن المتحدّدات الثلاثة السابقة في إطار معايير الممارسة في الدراسة.

2) الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

تتحدد الاضطرابات السلوكية نظريًا في هذه الدراسة بأنها أنماط من السلوك الظاهر المبالغ فيه الخارج عن حد المألوف لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والتي تبدو مظاهره في شكل اضطراب علاقة الفرد بنفسه (قلق – انسحاب) أو اضطراب علاقة الفرد بالآخرين (تمرد – عدوان)، مما يؤثر سلبًا على تكيف الفرد مع نفسه ومجتمعه من ناحية، ومن ناحية أخرى تؤثر هذه الاضطرابات سلبًا على نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الفرد، وتلعب الأسرة دورًا في إحداث أو تدعيم هذه الاضطرابات السلوكية.

وتقاس الاضطرابات السلوكية إجرائيًا بمجموع درجات الفرد على الأبعاد الأربعة لمقياس السلوك الظاهر لطلاب المرحلة الإعدادية المستخدم بالدراسة والمعد بواسطة الباحث، وتتحدد المظاهر الأربعة للاضطراب السلوكي للفرد في القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان.

أ- القلق Anxiety:

استجابة انفعالية مركبة من التوتر والخوف من خطر مجهول غامض غير محدد، وقد تكون أسباب القلق راجعة لطبيعة الفرد، أو لطبيعة علاقته مع أسرته والآخرين. وتركز هذه الدراسة على القلق العام الذي لا يرتبط بموضوع محدد، وقد تبدو مظاهره في أعراض جسمية كالتعب المستمر، والصداع المستمر والأرق، واضطرابات النوم، أو في أعراض نفسية كالشك، والارتباط والتردد والحيرة وعدم الاستقرار والحساسية وعدم قدرة الفرد على التعبير عن ذاته، أو الاستمرار في علاقاته.

ويقاس القلق إجرائيًا في هذه الدراسة في ضوء درجة المراهق على بعد القلق في مقياس السلوك الظاهر بطلاب المرحلة الإعدادية، وتتراوح هذه الدرجة بين (25-75) في حديها الأدنى والأعلى.

ب- الانسحاب Withdrewl:

سلوك يهدف إلى تجنب الإحباط الاجتماعي والتوافق مع المواقف التي يتعرض لها الفرد بطريقة سلبية تدفعه للعزلة وعدم المشاركة الإيجابية للآخرين في أقوالهم وأفعالهم. وتبدو مظاهره في العزلة والخجل، والحساسية، والسلبية، والعجز عن تكوين صداقات، والسرحان، وكثرة النوم، وأحلام اليقظة، والهروب من مشاركة الأسرة في تفاعلاتها وعلاقاتها وقراراتها.

ويقاس الانسحاب إجرائيًا بدرجة الفرد على بعد الانسحاب في مقياس السلوك الظاهر لطلاب المرحلة الإعدادية المستخدم في الدراسة، وتتراوح الدرجة في حديها الأعلى والأدنى بين(25-75) درجة.

جـ- التمرد Rebluos:

عدوان موجه نحو المعايير السلوكية السلطة المتعارف عليها من التنظيمات الاجتماعية الشرعية، يظهر هذا العدوان في شكل المقاومة أو المعاندة وعدم

الطاعة حيث يفعل الشخص عكس ما يطلب منه أو يتجنب فعله، وتتركز مجالاته في التمرد على السلطة الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وتبدو مظاهره في المعاندة والرفض والمعارضة.

ويقاس التمرد إجرائيًا بمجموع درجات الفرد على بعد التمرد في المقياس المستخدم لدراسة السلوك الظاهر لطلاب المرحلة الإعدادية، وتتراوح درجات التمرد بين (25–75) درجة في حديها الأدنى والأعلى.

د- العدوان Aggression:

هجوم من الفرد نحو فرد آخر أو شيء ما يعترض طريقه، وتبدو مجالاته في الاعتداء البدني أو اللفظي أو العدوان بالإشارة، ويظهر العدوان البدني المباشر في الضرب والعض والرمي والإعاقة، بينما يتمثل العدوان البدني غير المباشر في إتلاف وتكسير ممتلكات الآخرين بشكل يلحق الضرر المادي أو المعنوي بهم.

ويظهر العدوان اللفظي في الشتائم والتجريح والسخرية والتشهير والتندر والاستفزاز والاستهزاء. بينما يتحدد العدوان بالإشارة في الغمز واللمز ومد اللسان والتهديد بالإشارة أو نبرة الصوت أو حركات الجسم للإغاظة.

ويقاس العدوان إجرائيًا بدرجة الفرد على بعد العدوان في مقياس السلوك الظاهر لطلاب المرحلة الإعدادية المستخدم في الدراسة، وتتراوح درجة الفرد في حديها الأدنى والأعلى للعدوان ما بين (25–75).

3) العلاج الأسري Family Therapy:

الأصل اللغوي لكلمة العلاج مشتق من (علج) وعالج الشيء من المعالجة وتشير الكلمة في المزاولة (111: 490)، والمعالج بمعنى المداوي فعالج المريض أي دواه (2:326).

ويمارس العلاج الأسري في إطار ممارسة خدمة الفرد الأسرية باعتبارها تهدف إلى دراسة أحوال الأسرة كوحدة أساسية في كل نظام اجتماعي، والعمل على تقوية

الروابط بين أفرادها بإيقاظ قواهم الكامنة وتنمية قدراتهم الشخصية والبيئية ليتمكنوا من حل مشاكلهم والتغلب على المعوقات التي تعترض سعادتهم في الحياة (9 :153).

والعلاج الأسري أحد اتجاهات العمل الحديثة في خدمة الفرد يقصد به ذلك النوع من العلاج الذي يهدف إلى تغيير بعض عناصر نسق العلاقات الأسرية ذات التأثير السلبي على قيام الأسرة وأعضائها بوظائفهم (205: 239).

والعلاج الأسري تنظيم مهني لإيجاد نوع من التغيير الإيجابي في وحدة الأسرة أو الزوجية في ضوء توعيه التفاعلات والاتصالات داخل النسق الأسري، وهو يهدف إلى بناء طرق الحياة تحقق إشباعًا للأسرة وأعضائها (83: 65-67).

والعلاج الأسري أسلوب مخطط يركز على التدخل في نواحي سوء التكيف الأسري، وهو يهدف إلى التوظيف الدينامي للأسري كوحدة كلية، ويعتبر استخدام أشكال الجلسات الأسرية هو التكنيك العلاجي الأساسي فيه، وهذا لا يمنع من استخدام المقابلات الفردية أو الجماعية إذا تطلب الأمر ذلك (200: 234)، وينظر العلاج الأسري للفرد صاحب المشكلة على أنه عرض من أعراض أسرة تعاني بعض الأضطرابات وسوء التوافق، ويتركز العلاج على جوانب تعوق الأداء الوظيفي للأسرة كلها، فالعميل في العلاج الأسري الأسرة ذاتها (199: 130).

فالعلاج الأسري مدخل علاجي للتعامل مع الأسرة ككل للوصول بها إلى مستوى مرتفع من التوافق بشكل يرضي أفرادها (214: 113).

والعلاج الأسري أيضًا مدخل لأحداث تغييرات في بيئة العميل الطبيعية في ضوء التأثير على مناطق الضغط الأسري خاصة تلك التي يفرضها أي من أفراد النسق الأسري على الآخرين (178: 483).

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للعلاج الأسري يتضح لنا بعض المؤشرات التالية التي تجمع عليها غالبية التعارف السابق توضيحها وهي:

1) العلاج الأسري مدخل علمي حديث في خدمة الفرد.

2) يركز على التعامل مع الأسرة كوحدة كلية فهي محور التفاعل.

3) الفرد فيه مظهر دال لسوء التوافق والأداء بالأسرة.

4) يهدف العلاج إلى تغيير نسق العلاقات الأسرية نحو الأفضل.

5) يهدف العلاج إلى تغيير شكل وطبيعة الاتصالات بين:

أ - أفراد الأسرة بعضهم ببعض.

ب- الأنساق الفرعية بالأسرة بعضها ببعض أو بأنساق خارجية.

جـ- الأسرة كنسق في تعاملها مع أنساق أخرى بالمجتمع.

6) يهدف العلاج الأسري إلى زيادة قدرة الأسرة على الاستمرارية في إشباع غالبية الاحتياجات المادية والاجتماعية والبيولوجية والصحية والنفسية والاقتصادية والدينية المتطلبة لدى أفراد الأسرة.

7) العلاج الأسري يسعى إلى التوظف الدينامي للأسرة كوحدة متفاعلة للتحرك بفاعلية من أجل:

أ- مقابلة التغيرات الحادثة في الأسرة حاضرًا وتوقع التغيرات المستقبلة، والاستعداد للتعامل معها بطريقة فعالة.

ب- زيادة التوافق الشخصي والاجتماعي للأفراد بالأسرة.

جـ- تخليص نسق التفاعلات بالأسرة من الشحنات السلبية العنيفة والتي بالإمكان تلافيها أو التقليل من حدوثها أو من مصادر تحريكها أو من نتائجها الضارة بالتفاعلات الأسرية.

8) العلاج الأسري مدخل متميز يعاون أفراد الأسرة في بناء طرق حياتهم وتناولهم لمشكلاتهم حاضرًا ومستقبلاً.

9) العلاج الأسري مدخل يركز على معوقات الأداء الوظيفي المتكامل والمتوافق للأسرة في ضوء تحليل الواقع والاستفادة من نتائج المستقبل القريب.

10) العلاج الأسري يعتمد على الجهود المخططة في إطار نظريتي النسق والاتصال فضلاً عن انفتاحه على باقي النظريات العلمية الاجتماعية والنفسية

والتربوية لتناول بعض أساليبها المتناسبة مع بعض مواقف الاتصال، التفاعل، التوازن في الأسرة.وعلى ذلك تستخدم الدراسة الحالية مفهومًا نظريًا للعلاج الأسري مؤداه أنه: (تدخل علمي محدد منظم للعمل مع الأسرة كوحدة متكاملة، وأنساقها الفرعية كوحدات متفاعلة، هادفًا إلى تغيير إيجابي فعال في شبكة الاتصالات والتفاعلات داخل النسق الأسري أو خارجه في علاقته مع الأنساق الأخرى بالمجتمع، وصولاً بالأسرة إلى مستوى أفضل للأداء الاجتماعي).

وقياسًا على ذلك يتضمن التعريف الإجرائي للعلاج الأسري في هذه الدراسة ما يلي:

1) تدخل علمي مخطط ومنظم يتم بواسطة الباحث القائم بالدراسة.

2) يركز هذا التدخل على معالجة أو تخفيف حدة كل أو بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطالب بالمرحلة الإعدادية.

3) يتم التعامل مع مصدر الاضطرابات السلوكية من منظور أسري وليس من منظور فردي بحت.

4) يعتمد هذا التدخل على استخدام المقابلات المتنوعة وأهمها الجلسات الأسرية.

5) تتم جلسات العلاج الأسري داخل المنزل وبحضور كل أو بعض أفراد أسرة العميل حسب مقتضيات الموقف.

6) يركز التدخل المهني على مناطق ومصادر سوء الأداء بصفة عامة والاضطرابات السلوكية بصفة خاصة.

7) تنصب بؤرة المساعدة في العلاج الأسري بهذه الدراسة على:

أ- تغيير نسق التفاعلات الخاطئة بالأسرة المدعمة لاستمرارية الاضطرابات السلوكية وعدم نمو القدرات الابتكارية أو إعاقة نموها لدى الطالب.

ب- تغيير أنماط الاتصال داخل وخارج الأسرة المدعمة لاستمرارية الاضطرابات السلوكية وإعاقة أو عدم نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الطالب.

جـ- تغيير بعض القيم والاتجاهات المعوقة لأداء الأسرة لوظائفها.

د- التركيز على الأساليب العلاجية التي تدفع الأسرة للوفاء بالتزاماتها أمم أفرادها مما يكون له أثرًا فعالاً في استمرارية الأسرة بشكل متوازن.

8) يتم الحكم على فعالية ممارسة العلاج الأسري مع حالات الاضطرابات السلوكية لتنمية قدراتها الابتكارية في ضوء نتائج القياسات القبلية والبعدية لمقاييس الاضطرابات السلوكية – القدرات الابتكارية – التوافق الشخصي والاجتماعي.

4) التكيف الشخصي والاجتماعي:

حدد مصطفى فهمي التوافق في بعدين رئيسيين هما:

أ- التوافق الشخصي Personal Adjustment

ويتضمن السعادة مع النفس، والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات الأولية الفطرية والثانوية والمكتسبة.

ب- التوافق الاجتماعي Social Adjustment

ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وتقبل قواعد الضبط الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة (125: 87-93).

ومن الأهمية هنا أن نشير إلى أن بعض الباحثين يستخدمون كلمتي التوافق (Adjustment)، التكيف (Adaptation) بمعنى واحد، وكما لو كانتا مترادفتين، بينما يحدد آخرون مفهوم التوافق على أنه امتداد لمفهوم التكيف حيث ينظرون إليهي من زاويتي الشمول، العمومية (26: 45).

والدراسة الحالية تستخدم الكلمتين بمعنى واحد وكما لو كانتا مترادفتين.

وتستخدم الدراسة الحالية في قياس التكيف الشخصي والاجتماعي مقياس عطية محمود هنا، المسمى (اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية).

ويقاس التكيف الشخصي إجرائيًا بمجموع درجات الفرد على أبعاد التكيف الشخصي المحدد في ستة أبعاد وهي:

الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، التحرر من الميل إلى الإنفراد، الخلو من الأعراض العصابية، وهذه الأبعاد محددة على المقياس المستخدم في الدراسة (64: 4).

ويعرف التكيف الشخصي نظريًا: بشعور الفرد بالأمن الاجتماعي.

ويقاس التكيف العام (Adjustment over all) إجرائيًا بمجموع درجات المراهق في جميع مجالات بعدي التكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي على اختبار الشخصية المستخدم في هذه الدراسة.

ويعرف التكيف العام نظريًا بشعور الفرد بالأمن الذاتي والاجتماعي معًا (64: 5).

5) تنمية قدرات التفكير الابتكاري:

القدرة في اللغة العربية مشتقة من (قدر) وهي تشير إلى بلوغ الشيء، حيث نجد قوله تعالى: ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [4]، أي ما عظموه حق تعظيمه، ويقال: رجل ذو مقدرة أي ذو يسار، والاقتدار على الشيء أي القدرة عليه (111: 523-524)، أما مفهوم الابتكارية في اللغة العربية مشتق من كلمة (بكر) بكسر الباء وسكون الكاف وهي تشير إلى العذراء، والباكورة هي أول الشيء كان يقال: باكورة الفاكهة، وابتكر الشيء أي استولى على باكورته، ويقال بكر فلان بتشديد الكاف أي أسرع (111: 61-60). ونجد في اللغة العربية كلمة أبدع مشتق من >بدع< فأبدع الشيء أي اخترعه، وقوله تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [5]، أي: مبدعهما، ويقال: أبدع

---

(4) سورة الزمر، الآية: 67.

(5) سورة البقرة، الآية: 117.

الشاعر أي جاء بالبديع (111: 43-44). وفي اللغة الإنجليزي نجد كلمة (Ability)بمعنى قدرة أو براعة أو موهبة أو مهارة مكتسبة (132: 18)، ونجد كلمة (Creation) بمعنى مبدع أو قادر على الإبداع (132: 229).

وفي قاموس علم الاجتماع نجد مفهوم القدرة يشير إلى خاصية توجد عند فرد معين تمكنه من إنجاز فعل ما أو حل مشكلة ما أو تحقيق التوافق ويتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محددة أو في تعلم مهارات أو اكتساب معارف محددة (124: 11).

وفي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية نجد مفهوم القدرة يتمشى مع ما سبق الإشارة إليه من كونها مقدرة المرء الفعليه على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، وتتحقق المقدرة بأفعال حسية أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة، وهناك قدرات عامة وهي بمثابة عامل مشترك بدرجات متفاوتة مع جميع القدرات الخاصة أو مع مجموعات منها، وتوجد قدرات خاصة وتتميز بعضها عن بعض بالقياس إلى المجال الذي تعمل فيه أو بالقياس إلى نوع العمل (9: 1-3).

ونجد كذلك في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مفهوم الابتكار يشير إلى كونه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما، أو تقبله على أنه مفيد، ويتميز الإبداع بالانحراف بعيدًا عن الاتجاه الأصلي، والانشقاق عن التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية (92: 89).

ولقد تعدد تعاريف الابتكار؛ وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات متناولي الابتكار بالتحليل فضلاً عن اختلاف أطرهم الثقافية والنظرية. ويرى تورانس (Torance) أن الابتكار(عملية يصبح فيها الفرد حساسًا للمشكلات، مدركًا لأوجه النقص والثغرات المعرفية والعناصر الناقصة وعدم الاتساق، فيتعرف على الصعوبات .ويبحث عن الحلول، ويضع التخمينات أو يضع الفروض ،ويعدلها

كلما أمكن ذلك، وفي النهاية يتوصل إلى النتائج) ([206: 34).

وتتبنى الدراسة التعريف السابق لتورانس كمفهوم نظري للابتكار هذا ويوجد اتفاق بين كثير من العلماء والباحثين المهتمين بالعملية الابتكارية على أن القدرات الأساسية التي تسهم في التفكير الابتكاري من أهمها: الطلاقة، الأصالة، المرونة.

وتستخدم هذه الدراسة المفاهيم الثلاثة السابق الإشارة إليها، وتقاس من خلال مقياس تورانس للكلمات الشكل (أ)، وهو مترجم من خلال فؤاد أبو حطب، وعبد الله محمود سليمان (103)، وتتضمن هذه الدراسة مفهومًا إجرائيًا للمفاهيم الثلاثة: الطلاقة، الأصالة، المرونة، على النحو التالي:

(أ) الطلاقة الفكرية Ideational Fluency

قدرة الطالب بالمرحلة الإعدادية التي تمكنه من إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المترابطة أو المتباعدة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة، وتقاس إجرائيًا بدرجة الطالب في الطلاقة الفكرية على مقياس تورانس المستخدم بالدراسة.

(ب) المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility

قدرة الطالب بالمرحلة الإعدادية التي تمكنه من إنتاج أفكار كاستجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة، خلال زمن محدد، وهذه الاستجابات تتسم بالتنوع واللا نمطية، وبمقدار زيادة الاستجابة الفردية الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية. وتقاسم إجرائيًا بدرجة الطالب في المرونة التلقائية على مقياس تورانس المستخدم في الدراسة.

(جـ) الأصالة Originality

قدرة الطالب على إنتاج استجابات أصيلة، قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، بحيث تتميز هذه الأفكار بالندرة، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت أصالتها، وتقاس إجرائيًا بدرجة الطالب في الأصالة (ندرة الاستجابة Response uncommonness) على مقياس تورانس المستخدم بالدراسة. ويقصد إجرائيًا بتنمية القدرات الابتكارية أن تكون هناك فروقًا إيجابية

ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس تورانس للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأن تكون هذه الفروق بالزيادة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ثانيا: الاضطرابات السلوكية:

(1) مدلول الاضطرابات السلوكية:

الشخصية السوية تتماسك في عناصرها بشكل وظيفي فهي الشخصية المتوسطة إحصائيًا المتعاونة مع الآخرين المتكيفة والمتفاعلة في إطار المعايير الاجتماعية، والشخصية غير السوية لا تتكيف بشكل كبير مع نفسها أو مع الآخرين لوجود خلل ما في بعض مكوناتها أو في طريقة أدائها لوظائفها، والإنسان في حياته تتأثر شخصيته ببيئات ثلاث هي:

البيئة الأيكلوجية بما تشمله من تأثير المكان على الفرد وسلوكه، والبيئة الثقافية بما تشمله من قيم ومعايير وقوانين وعرف ولغة ووسائل تكنولوجية، والبيئة الاجتماعية بما تشمله من علاقات وتفاعلات وتبادلات بين البشر وبعضهم.

والاضطرابات السلوكية تختلف من مجتمع لآخر ومن زمن لآخر باختلاف الطباع القومية والسمات المشتركة المميزة لكل مجتمع (15: 192-198).وتساهم الخبرات الأليمة خلال تكوين الطفل في اضطرابه النفسي حيث تلعب الاتجاهات الوالدية – والخبرات الأسرية والمشاجرات الزوجية والتدليل الزائد والإهمال أو التسلط أو تفضيل جنس على آخر أو التفرقة في المعاملة بالأسرة دورًا في ذلك (25: 447). ولما كان السلوك بصفة عامة هو أي فعل يستجيب به الكائن الحي لموقف ما استجابة واضحة للعيان قد تكون عضلية أو عقلية أو هما معًا، وتؤثر في هذه الاستجابة تجارب الفرد السابقة فإن لفظ السلوك قد يستخدم للدلالة على الاستجابات الظاهرة لتلك العمليات الداخلية المترتبة على الحالة الانفعالية للفرد، وعلى هذا فقد يكون السلوك ظاهرًا أو مستترًا سويًا أو مضطربًا (9: 37).

والاضطراب بصفة عامة كمعنى ينسحب على ما يخالف القانون وينافي الأخلاق ويؤدي إلى الفوضى وإرباك النظام بشكل ما، واضطراب الشخصية معنى يشير إلى حالة من عدم التكيف نتيجة لتصدع بدني أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي فتصبح شخصية مفككة أو منحرفة أو غير سوية (9: 112).

والشخصية المضطربة وردت الإشارة عليها في أكثر من موضع بالقرآن الكريم فيقول تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ فِى ٱلدَّرْكِ ٱلْأَسْفَلِ مِنَ ٱلنَّارِ وَلَن تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا ﴾ [6]، (1-أ)، ويقول تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ مَن يَضِلُّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ [7] (1-ب)، ويقول تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠ ﴾ [8].

ويقول تعالى: ﴿ فَهَزَمُوهُم بِإِذْنِ ٱللَّهِ وَقَتَلَ دَاوُۥدُ جَالُوتَ وَءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَهُۥ مِمَّا يَشَآءُ ۗ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ ٱلْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ [9] (1-د)، ويعلمنا الحق ضرورة تغيير السلوك غير السوي ﴿ لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِۦ يَحْفَظُونَهُۥ مِنْ أَمْرِ ٱللَّهِ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوْمٍ سُوٓءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥ ۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٍ ﴾ [10] (1- هـ)، ويؤكد الحق على أهمية

---

(6) سورة النساء، الآية: 145.

(7) سورة الأنعام، الآية: 117.

(8) سورة الشمس، الآيات: 7-10.

(9) سورة البقرة، الآية: 251.

(10) سورة الرعد، الآية: 11.

كبح جماح النفس ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ﴾[11] (1- و).

وتستخدم الاضطرابات السلوكية Behavioural disorders كمرادف لمفهوم الاضطرابات الانفعالية Emotionally disturbances، وذلك عند تفسير السلوك المضطرب من زاوية الانفعال (197: 149).

وفي مجالات التربية الخاصة والمعوقين ينسحب لفظ الاضطراب الانفعالي على كل أشكال الاضطرابات السلوكية لفاقدي أو ضعيف القدرة على التعلم، ويدخل في إطار ذلك المعوقين نفسيًا وعقليًا وبدنيًا واجتماعيًا (187: 395-389).

ويشير بعض المتخصصين في علم النفس على أن مصطلح الاضطراب الانفعالي يشمل في طياته الاضطراب السلوكي؛ ولهذا فإن مفهوم السلوك المضطرب وحده لا يشكل إنذارًا خطيرًا بالسوء مثل مفهوم الاضطراب الانفعالي؛ لأن السلوك رغم اضطرابه يظل مألوفًا ومسايرًا لكثير من المعايير الاجتماعية، ولا تكون غرابته شديدة (182: 11).

وفي واقع الأمر إن الاختلاف في تحديد السلوك السوي والمضطرب، وتحديد الحد الفاصل بينهما يكون على أساس التقدير أو الدرجة وقد عبر عن هذا المعنى بعض المتخصصين في علم النفس بقولهم: (إن الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية لا يختلفون عن الأفراد الأسوياء إلا في الدرجة فقط، فلكل فرد درجته من الاضطراب؛ ولهذا لا يوجد فرد سوي تمامًا) (22: 341).

وتميل بعض الكتابات النفسية الحديثة إلى إرجاع جميع الاضطرابات السلوكية إلى القلق بصوره المتنوعة (36: 250).

وتوجد كتابات أخرى لا تفرق بين الاضطرابات السلوكية والمشاكل النفسية وتحصرها لدى الأطفال قبل وأثناء مرحلة المراهقة في ستة مشاكل رئيسة هي:

---

(11) سورة الانشقاق، الآية: 6.

الخوف، والخجل، والكذب، والعناد، والسرقة، والتخريب (137: 158).

وفي حين يرى بعض المتخصصين في الطب النفسي أن التخلف أو التأخر الدراسي وسرعة الاستثارة والقلق الشديد الزائد والعدوانية عند الأطفال في مراحل المراهقة المختلفة هي أنواع منتشرة للاضطرابات السلوكية للتلاميذ بمراحل التعليم المختلفة في مصر (138: 120)، يرى آخرون أن الشخصية المضطربة تبدأ مع صاحبها منذ الصغر فهي شخصية تحصل في طياتها سمات متطرفة تعوق صاحبها عن التكيف أو الانسجام مع الآخرين، وتحدد هذه الكتابات أكثر من المظاهر المنتشرة في الشخصية المضطربة فيما يلي:

الشخصية السيكوباتية ضد المجتمع، الشخصية الاضطهادية (البارنويد)، الشخصية الهستيرية، الشخصية الانطوائية، الشخصية القهرية (93: 161-166).

ومن واقع تحليل الباحث للعديد من الدراسات السابقة – والتي سيرد ذكرها فيما بعد– يوجد شبه اتفاق بين كثير من الدراسات على مظاهر أربعة يكثر انتشارها كدلالة للاضطرابات السلوكية في المرحلة الإعدادية والثانوية، وهذه المظاهر هي: القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان؛ ولهذا انصبت الدراسة على هذه المظاهر فقط، وكذلك يوجد ما يشبه الإجماع بين كثير من الدراسات على أن أسباب هذه الاضطرابات ترجع إلى طبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية بصفة عامة، وعلى نوعية المؤثرات النفسية على الطفل خلال مراحل نموه المختلفة بصفة خاصة.

(2) المناخ الأسري وعلاقته بالاضطرابات السلوكية:

تتكون الشخصية الاستقلالية في مرحلة مبكرة من الحياة، ويستمر تكوينها كلما تراكمت الخبرات .. ومن هنا يستطيع الآباء والمدرسون والأخصائيون الاجتماعيون أن يفعلوا الكثير مما يعمل على توجيه النمو ويستحثه أو يعوقه، فالآباء يؤثرون في نوع الخبرات التي يمر بها أطفالهم بما يتيحونه لهم من نواحي الضبط والحرية ، وبما يتعرض له هؤلاء الأطفال من مثيرات متنوعة (146: 16)؛

ولهذا فإن الإحساس بالاستقلال ومداه في الطفولة هو الذي يكون نوع المجتمع فيما بعد من ناحية التنظيم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي؛ ولذا نجد أن الشعب الأمريكي على سبيل المثال يعمل على تربية وتنشئة أطفاله على أكبر قدر من الاستقلال والحرية والمنافسة، ولا شك أن هذه التربية الفردية إذا لم تجد ما يشبعها في المجتمع من كثرة الفرص مع الكرامة والكبرياء، فإن الأفراد سيصابون بخيبة أمل شديدة قد تلقى بهم إلى قلق وخوف يصبح سمة من سمات الشعب، كما تلقي بالكثير من الأفراد إلى المرض النفسي (148: 254-255)؛ ولهذا أشار البعض بأن (الظروف الأسرية التي يعيش فيها الفرد أثناء البلوغ وقبله تؤثر في نموه الانفعالي وتسبب له الاضطراب والقلق أكثر من عمليات البلوغ الجسمي والجنسي) (108: 90).

إن الظروف الأسرية تؤثر على الأبناء وعلى سلوكهم سلبًا وإيجابًا حسب طبيعة هذه الظروف، فالابن الذي ينشأ في أسرة مفككة أو مضطربة أو تكثر فيها الخلافات بين الزوجين أو بين الأبناء وبعضهم بشكل حاد، يكون أقل نضجًا اجتماعيًا، وأقل قدرة على تحمل المسئولية والتجلد أمام صعاب الحياة، فضلاً عن ضعف مقاومته للأزمات الذاتية والبيئية وسرعة استثارته في المواقف المختلفة وتجعله فريسة لمشاعر القلق بشكل ملحوظ، وقد أشارت لذلك بعض الدراسات العلمية التي ناقشت العلاقة بين النزاعات الزواجية وقدرة الأسرة على أداء وظائفها المتنوعة، وأسلوب معاملة الوالدين للأبناء يلعب دورًا كبيرًا في ظهور أعراض السلوك المضطرب بأنواعه المختلفة خلال فترة المراهقة، فالطفل المنبوذ في أسرته يكون أكثر تمردًا وعدوانية، والطفل المسيطر عليه بشكل حاد من والديه أو أيهما يكون أكثر انطواءً وانسحابًا من مشاركة الآخرين في الأنشطة المختلفة، والطفل الذي يشعر بالتدليل يكون أكثر عرضة للإصابة بالمرض النفسي، وأقل نضجًا انفعاليًا واجتماعيًا، والطفل الذي تربى في بيئة مليئة

بالإحباطات والقسوة والحرمان والإهمال يتسم سلوكه بالانحراف أو الإجرام أو التردد أو القلق وقد يقع سلوكه في دائرة سلوك الأحداث المعاقب عليه قانونيًا (71: 32-48).

وكذلك يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على طبيعة الأنماط السلوكية التي يتمثلها الأفراد حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن المراهقين المتوافقين ينتمون عادة إلى مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط أو فروق المتوسط في حين تبين أن أبناء الأسر ذات المستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يكونوا أكثر ميلاً للعدوانية والانسحابية، وقد أكدت على هذا المعنى دراسات أخرى موضحة أن أطفال الطبقات المنخفضة يشعرون بالقلق وعدم الأمن والطمأنينة أكثر من أبناء الطبقات العالية أو المتوسطة (108).

ومن زاوية أخرى تؤثر الأسرة على الاضطراب السلوكي للأبناء حيث أشارت عدة دراسات أن المراهقين الذين يعيشون في أسر مفككة بسبب انفصال الوالدين أو الطلاق أو الوفاة يعانون من مشكلات سلوكية وعاطفية واجتماعية وصحية بدرجة أكبر من أقرانهم الذين يعيشون في أسر سوية (170).

وكذلك ترتيب الطفل في أسرته يؤثر على تشكيل اتجاهات الوالدين نحوه، وهذا بطبيعة الأمر يكون اتجاهات والديه محددة قد تؤثر على الطفل سلبًا وتجعله عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية خاصة إذا كان الابن ترتيبه الأكبر أو الأصغر أو الوحيد، أو الذكر الوحيد على عدد من الإناث، أو الأنثى الوحيدة على عدد من الذكور بالأسرة (81). ويؤثر الاضطراب السلوكي بشكل عام على مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد المراهق حيث أشارت بعض الدراسات العلمية إلى أن مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي يرتبط عكسيًا مع درجة الاضطراب السلوكي بمعنى أنه كلما زادت الاضطرابات السلوكية لدى فرد ما قلت لديه إمكانية التوافق العام (121).

(3) الاضطرابات السلوكية والشخصية الابتكارية:

لما كانت الشخصية هي محصلة الخبرات الفردية في بيئة ثقافية معينة، فإن الأفراد قد يتصرفون بطريقة مختلفة تمامًا في بيئات متشابهة أو حتى في نفس البيئة، ويرجع هذا لاختلاف خصائص كل فرد عن الآخر سواءً كانت هذه الخصائص فطرية موروثة أو مكتسبة تتصل بكيفية إدراكه أو إحساسه أو انفعاله بالبيئة التي يعيش فيها (124: 324-325).

لأن الشخصية هي التي تحدد طريقة وأسلوب تكيف الفرد مع البيئة (150: 28) فهي نظام متكامل من مجموعة الخصائص الجسمية والوجدانية والنزوعية والإدراكية التي تحدد هوية الفرد، وتميزه عن غيره من الأفراد تمييزًا بينًا، وكما تبدو للناس أثناء التعامل اليومي الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية، فهي – الشخصية – إذن تدل على طباع الفرد ومزاجه الخلقي، كما تدل على وحدة الذات وثباتها (9: 311-312).

ولا أظن أن هناك خلاف على أن الاضطرابات السلوكية تؤثر سلبًا على طباع الفرد ومزاجه الخلقي كما تؤثر على وحدة ذاته وثباتها، وهذا من شأنه أن يضعف قدرة الفرد على التحرك الإيجابي والتصرف الفعال تجاه مواجهة ما يعترضه من مشاكل ومواقف في حياته اليومية.

وتؤثر الاضطرابات السلوكية على تفكير الفرد وتحد من نمو قدرات هذا التفكير التباعدي المميز، وقد تتداخل وتتفاعل عوامل بيئية وذاتية لتحد من نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الفرد.

فتكران الوالدين لحق الطفل في التعبير عن رأيه وتسلطهم في التعامل معه يدفع به إلى العدوانية والتمرد في محاولة لإثبات الذات خلال مرحلة المراهقة التي يسعى فيها الفرد إلى بداية الاعتزاز بتكوين شخصيته المستقلة، ولا أظن أن هناك خلاف أيضًا على أن عدم اكتراث الوالدين بتنمية مواهب الطفل أو التفرقة بينه

وبين إخوته في المعاملة أو محاولة تصيد أخطائه وعقابه وتعنيفه بشكل مستمر من شأنه أن يوقع الطفل في الحيرة والارتباط والتردد والقلق والإحجام عن المشاركة مع الآخرين مما قد يوجد هوة واسعة بينه وبين أقرانه في مستوى التفكير ومحتواه، وكأسلوب للتعبير عن مشاعر الرفض والغضب والسخط قد يتحول الطفل خاصة في مرحلة المراهقة وإثبات الذات والسعي للفردية والاستقلالية إلى فرد غير متوافق مع نفسه أو مع الآخرين.

وقد يتحول الفرد إلى شخصية محبطة أو سلبية مستسلمة عندما تعجز الأسرة أو المدرسة أو المجتمع عن مد يد العون له لمساعدته وتنمية قدراته وتلبية متطلباته وإشباع رغباته.

وقد أشارت كثير من الدراسات والكتابات إلى ضرورة تكوين الشخصية المتوافقة الانبساطية المندمجة مع الأسرة والمجتمع المشاركة في القرارات والأعمال المختلفة نظرًا لأن الشخصية الابتكارية قد تتسم بالتحفظ والانسحاب والميل إلى العزلة الاجتماعية (23: 224-230).

والشخصية الابتكارية قد تميل في ذات الوقت إلى عامل المغامرة والجرأة الاجتماعية والسيطرة وحرية التفكير والاكتفاء الذاتي ؛ مما يخلق لها مشاكل كثيرة في محيط تفاعلاتها مع الآخرين خاصة في الأسرة والمدرسة؛ لأنها شخصية عنيدة تسعى للتعلم الذاتي بطريقة تلقائية (112: 65-90). وتميل إلى القيام بالأعمال الصعبة التي تحمل عنصر المخاطرة، وعدم التناسب مع طبيعة المرحلة العمرية، وهذا من شأنه أيضًا أن يجعلها شخصية قلقة تثير المشاكل لنفسها ولمن حولها خاصة إذا كانوا ممن اعتادوا على نمط السيرة وبسط الولاية دون نقاش من الآخرين لما يفعلوه، وهو نمط شائع إلى حد ليس بالقليل في الأسرة العربية بصفة عامة. والشخصية الابتكارية تشعر بأنها تحمل قيمًا مختلفة واتجاهات متباينة عن نظرائها، وتتسم معايير هذه الشخصية وقيمها بالاستقلالية إلى حد كبير، فهي تميل

إلى العمل المتفرد والمتميز عن ما يفعله الآخرون، وهذا أيضًا يثري معها كثير من المشاكل والاضطرابات داخل الأسرة أو خارجها.

وكبت مواهب وفكر الشخصية الابتكارية قد يدفعها إلى تكوين مفهوم عن ذاتها خاطئ وغير محدد، أو قد يدفع بها إلى الغرور والاستعلاء والتكبر أو قد يدفع بها إلى التمسك بالرأي الشخصي ورفض الرأي الآخر، وقد يزدد الأمر سوءًا عندما ننظر للشخصية الابتكارية على أنها شخصية شاذة تحمل أفكارًا غريبة، مما قد يدفعها إلى مزيد من العناد والتمرد والتضخم الآن، أو قد يدفع بها إلى التوتر والانسحاب والقلق والاكتئاب (31: 368-379).

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى انتشار المشكلات والاضطرابات السلوكية لدى العديد من فئات المبتكرين، وإلى ارتباط التوتر والقلق المرتفع بمستويات الابتكارية المرتفعة، وكشفت دراسات أخرى عن بعض عوامل إعاقة التفكير الابتكاري لدى الأفراد، وأظهرت أن من بين هذه العوامل الاضطرابات السلوكية التي تحد من التفكير السوي الخلّاق، وأيضًا من بين هذه العوامل والاتجاهات الوالدية المتسلطة غير المتسامحة القاسية المعنفة، وهكذا يلعب المناخ الأسري والاجتماعي والبيئي والثقافي دورًا رئيسًا في تسهيل أو إعاقة نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء (78: 17-19، 85، 96، 96-127، 127-139).

ولما كان العلاج الأسري مدخلاً علاجيًا متميزًا معاصرًا في خدمة الفرد الاجتماعية يركز على تحسين المناخ الأسري بشكل ديناميي متوازن يشبع للأفراد حاجاتهم، ويحقق للأسرة أهدافها، فلقد كانت هذه المحاولة البحثية المتواضعة لبنة تضاف لخدمة الفرد التنموية باعتبار أنه من المفترض في حالة نجاح العلاج الأسري في تصحيح مسار التفاعلات والاتصالات والعلاقات السلبية والخاطئة بالأسرة أن تتدعم لدى الأفراد اتجاهات إيجابية تعاونهم على التحرك بفعالية نحو حل مشكلاتهم بطريقة ابتكارية يكون من شأنها معاونة النسق الأسري كله على

تحقيق آمال أفراده ومطالبهم بشكل مشبع لهم ويتناسب مع قدراتهم وأداءاتهم لوظائفهم المختلفة في النسق الأسري.

ثالثا: تنمية قدرات التفكير الابتكاري:

(1) مدلول التفكير الابتكاري:

يعتبر التفكير أهم ما يميز الإنسان على كل الكائنات الحية، فهو نمو وممارسة للتمثيل الرمزي للعالم، وبواسطة التشغيل الداخلي للرموز وإعادة تنظيمها يمكن حل الكثير من المشكلات وابتداع كثير من الأعمال، فكلما تقدمت المجتمعات أو سلكت طريق التقدم كلما سعت إلى غرس وسيادة الطابع العلمي في تفكير أفرادها (24-104).

والتفكير بصفة عامة هو إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي ،والتي تعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة(8: 24)، والتفكير من الناحية النفسية مظهرًا من مظاهر النشاط مثله في ذلك مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الكائن الحي في موقف ما (6: 175-177)، وفي اعتقاد الباحث يعتبر التفكير من الناحية الاجتماعية مؤشرًا لعلاقات الفرد بذاته وبالآخرين الذين يتعامل معهم، وبقدر ارتفاع مستوى التفكير لدى الفرد بقدر توافقه العام، وقدرته على تسيير أموره الحياتية، ومواجهة مشكلاته الحالية والمستقبلية، وبمعنى آخر: يعتبر التفكير من الناحية الاجتماعية دالة لشخصية الفرد في تفاعلها مع الجوانب البيئية والثقافية والاقتصادية والسياسية ويغرها مما يحيط بالفرد ويتفاعل معه.

والفرد عندما يتعرض لموقف ما يسعى لحله، فإنه يسلك تبعًا لتصور (جيلفورد) طريقًا من اثنين في تفكيره؛ إما أن يقترب من الحلول التباعدية ويسلكها، وإما أن يقترب من الحلول التقاربية ويسلكها (97: 38-39).

وطريق الحلول التقاربية يدخل في إطاره التداعي الحر، التداعي المقيد، أحلام اليقظة، الرؤية في الأحلام، التفكير الاجتراري كتفكير ارتباطي، بينما طريق

الحلو التباعدية عادة ما يجري في تعقل وروية وتفهم للمشكلة وتقييمها من كافة جوانبها، ويدخل في إطار ذلك التفكير الناقد والتفكير الابتكاري (109: 152-153).

ودراسة التفكير الابتكاري والمبتكرين وعوامل تسهيل أو كف نمو قدرات التفكير الابتكاري يعد أمرًا هامًّا في كل المجتمعات بصفة عامة وفي المجتمعات النامية بصفة خاصة ؛ لأنه لا سبيل أمام هذه المجتمعات للتقدم إلا بحلول جريئة وغير تقليدية تتناسب مع حجم ونوعية مشكلاتها وتحدياتها.

ورغم أن دراسة الابتكارية لم تتم بشكل جِدِّي إلا في النصف الأخير من القرن العشرين، إلا أنه مع ذلك قد تعددت وتنوعت تعاريف الابتكار لدرجة يصعب حصرها، وهذا بطبيعة الأمر لتباين الأطر الثقافية والمداخل العلمية والفكرية لدراسة الابتكارية من ناحية، ولتعقد الظاهرة الابتكارية من ناحية أخرى، ولتعدد النظرة إلى الابتكار كقدرة أو كنتاج أو كعملية عقلية أو كسمات للشخصية الابتكارية أوكخصائص لبيئة تضعف أو تشجع الابتكارية من ناحية ثالثة(30: 10).

وتتبنى هذه الدراسة تعريف (تورانس 1966) للابتكار باعتباره ((عملية يصبح فيها الفرد حساسًا للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام وغير ذلك، فيحدد فيها الصعوبة، ويبحث عن الحلول، ويقوم بتخمينات، ويصوغ فروضًا عن النقائص، ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها، ويعدلها، ويعيد اختبارها، ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر)) (95: 9).

(2) أساليب دراسة الابتكارية:

توجد خمسة أساليب رئيسة لدراسة الابتكارية وهي:

أ- عن طريق الناتج الابتكاري.

ب- عن طريق مراحل ومضمون العملية الابتكارية.

جـ- في ضوء السمات الشخصية للفرد المبتكر.

د- على أساس تحديد القدرات الابتكارية.

هـ- تبعًا للإطار الأسري والاجتماعي للمبتكر.

ويمكن توضيح هذه الأساليب باختصار شديد على النحو التالية:

أ- دراسة الابتكارية عن طريق الإنتاج الابتكاري:

بينما يركز (جتزل 1969)على ضرورة أن يكون الإنتاج الابتكاري جديدًا ومفيدًا نجد (جيلفورد) يضيق عنصر الجدة في الناتج الابتكاري حيث يرى أن التفكير المنطلق هو ذلك النوع من التفكير الذي يتناول فيه الفرد أفكارًا تخرج عن ما تعارفت عليه الجماعة من أفكار وعلاقات في المجالات المختلفة (176: 423).

وقد أوضح (عبد السلام عبد الغفار 1977) أن الجدة أمر نسبي تتحدد في ضوء ما هو معروف ومتداول في مجال معين من مجالات الحياة المختلفة، وبين أفراد جماعة معينة في زمن معين، وأشار إلى أن (ميد 1959، وروجرز 1959، موراي 1959) يرون أن مصدر التقويم لابد أن يكون داخليًا بمعنى أن الإنتاج يكون جديدًا بالنسبة لمن أنتجه في حين يرى (جيلسين 1960، لاسويل 1959، سوروكين 1961) ضرورة أن يكون مصدر الحكم خارجي، وأن يكون الناتج أصيلاً وجديدًا بالمعنى المطلق، شريطة ألا يكون قد سبق وجوده في الفكر البشري. وتسير هذه الدراسة مع الرأي الذي قدمه (عبد السلام عبد الغفار)من أن الجدة أمر نسبي من حيث البعد الزمني، والمكاني، والجماعي.

ب- دراسة الابتكارية عن طريق مراحل ومضمون العملية الابتكارية:

قدم (والاس 26-1)نموذجًا للعملية الابتكارية في مراحل أربعة هي: الإعداد، التحضين (الكمون)، الاستبصار، التحقق، بينما أشار (روثمان 1931)، إلى سبع خطوات تسير فيها العملية الابتكارية وهي: الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع البيانات عنها، اقتراح الحلول، تقييم الحلول والبدائل المقترحة، تكوين أفكار جديدة، اختبار صحة الأفكار الجديدة (198: 15-17)، وفي حين بيَّن (ماكنيون

1970)أن العملية الابتكارية تمر بخمسة مراحل هي: الإعداد، تركيز الجهد لحل المشكلة، الانسحاب من المجال، الاستبصار، التحقق (186: 20-22)، فقد أوضح (عبد السلام عبد الغفار 1977) أن خطوات العملية الابتكارية تتضمن مراحل أربعة فقط وهي: اكتشاف المشكلة، موضع تفكير المبتكر وتحديدها، جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة، محاولات الحل واقتراح الافتراضات، وأخيرًا مرحلة التقويم والتحقق من صحة ما قدم من حلول (72: 259-264). وتسير الدراسة مع الرأي الأخير.

جـ- دراسة الابتكارية عن طريق السمات الشخصية للمبتكر:

وضح (تورانس 1967) أن المبتكرين من طلاب المرحلة الثانوية يتميزون عن غيرهم بما يلي: مقاومتهم الشديدة للضغوط الاجتماعية، قلة استجاباتهم للقواعد والتنظيمات التقليدية، ضعف احتياجاتهم للتوجيه والتنظيم، انخفاض طاعتهم للأوامر والتوجيهات إلا بعد مناقشة وتحليل، ارتفاع درجة إحساسهم وممارستهم للحرية، ارتفاع تحصيلهم الدراسي (206: 23).

وحدد (سليمان الخضري 1978) نقلاً عن (تايلور 1961) ثلاث سمات تميّز المبتكرين عن الموهوبين عقليًا وهذه السمات هي:

1) سمات عقلية: تظهر عدد من القدرات العقلية العادية مثل القدرات التذكرية والتقويمية، وعناصر الإنتاج التباعدي مثل الأصالة ، والمرونة، والحساسية للمشكلات.

2) سمات شخصية: كالاستقلال، والمخاطرة، والمرونة، والانبساط وعدم التصلب وغيرها.

3) سمات دفاعية: كالرغبة في مناقشة الأفكار ومعالجتها، والميل إلى الأمور المعقدة، البحث عن التحديات، الرغبة في الإنجاز في إطار المثابرة العقلية

والإرادة القوية (53: 295).

وقد ستخلص كل من (فؤاد أبو حطب) و(آمال صادق 1980) عدة صفات تميز الشخص المبتكر يمكن صياغتها فيما يلي:

المبتكر فرد لديه رصيد كبير من المعلومات في مجال ابتكاره، يتفوق عمومًا على الشخص العادي في ثروته من المعلومات المختزنة، ذكاؤه أعلى من المتوسط، يتسم بالدافعية الذاتية الداخلية، يسعى للاستطلاع، يحب تقدير الذات، يفضل الاستجابات الجديدة على التقليدية، يميل إلى التعقيد عن البساطة، يحب الاستقلال والتسامح والغموض ونقصان المسايرة الاجتماعية، يميل إلى التحرر النسبي من القلق، يسعى للانفتاح الذهني، يحب الدعابة والمرح، واسع الخيال، ميال إلى التعبير حتى عن العدوان والعنف، يتحدى النظام المدرسي، لا يتقبل توجيهات النظام الأسري دون مناقشة وتحليل، ينتمي عادة إلى أسرة تتميز بالفروق الفردية الواضحة،ونتقبل المخاطر،وتتسامح مع الآخرين(100: 468-470).

وقد دعت بعض الكتابات الحديثة السمات السابقة استعراضها عن شخصية المبتكر وركزت على أن المبتكر يكون قادرًا على تحليل المعارف الموجودة لديه، ويستطيع إيجاد الترابطات بينها، ويستنبط منها علاقات جديدة فهو قادرًا على إدراك نواحي القصور فيما يعرض عليه من أمور، وعقله مرن يستطيع أن يغير اتجاة تفكيره بسهولة لكي يتكيف مع الظروف المتغيرة، يفضل العمل تجاه هدف حدده لنفسه بنفسه، ميالاً لاكتشاف ذاته، وعالمه الداخلي والخارجي منظم في أفكاره، قادًا على معالجة العديد من المشاكل في نفس الوقت ولا يمكن إرباكه بسهولة (181: 373-376).

د- دراسة الابتكارية عن طريق تحديد قدرات التفكير الابتكاري:

يذكر (جليفورد 1957) أن الابتكار تنظيم يتضمن عدد من القدرات العقلية البسيطة التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الابتكار (174: 545-546)، ويعود

(جليفورد 1967) فيذكر أن القدرة الابتكارية هي قدرة عقلية مركبة وليست بسيطة، وتتضمن عددًا من القدرات العقلية المساهمة وبعض السمات الأخرى.

ويحدد (جليفورد) القدرات العقلية في أربعة قدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإكمال، فالطلاقة تعني خصوبة وسيولة توليد الأفكار، وحسن التعبير عنها، وتنقسم إلى أنماط أربعة هي:

1) الطلاقة الفكرية Ideational Fluency وهي القدرة على إنتاج عددًا كبيرًا من الأفكار في موقف معين.

2) الطلاقة اللفظية Word. F. وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة.

3) الطلاقة الارتباطية Associational. F. وهي تشير لوعي الفرد بالعلاقات وسهولة تقديم أفكاره بطريقة متكاملة المعنى.

4) الطلاقة التعبيرية Expressional . F. وتعني القدرة على التفكير السريع في الكلمات وعرضها بشكل مترابط فيما يتصل بموضوع محدد خلال فترة زمنية محددة (175: 210-217).

وتستخدم هذه الدراسة الطلاقة اللفظية.

أما المرونة فهي تشير لدرجة السهولة في تغيير التفكير التي تميز المبتكرين عن العاديين المنصب تفكيرهم في اتجاه محدد، فمفهوم المرونة عكس مفهوم التصلب أو القصور السيكلوجي (113: 347)، وتنقسم المرونة إلى نمطين أساسيين هما:

1) المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility وتتمثل في القدرة على تغيير التفكير في حرية دون توجيه نحو حل معين، وهي كذلك قدرة الفرد على تغيير تفكيره في اتجاهات جديدة لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في سهولة ويسر.

2) المرونة التوائمية Adaptive وهي القدرة على إعادة النظر في الحلول العادية ومحاولة وضعها موضع الاختبار والاختيار وتتضمن هذه القدرة على عدة مبادئ مثل القيام بعكس الإجراءات، تغيير الأوضاع، التخلي عن الطرق التقليدية في سبيل اتجاهات أفضل وأكثر حداثة (72: 133-135)، وتستخدم هذه الدراسة المرونة التلقائية فقط. أما الأصالة فهي إنتاج عدد من الأفكار غير الشائعة، والفكرة غير الشائعة هي فكرة جديدة، والجدة هنا أمر نسبي، تتحدد في ضوء ما هو معروف ومتداول في مجال معين من مجالات الحياة المختلفة وبين أفراد جماعة معينة في زمن معين (67: 259).

ويعود (عبد السلام عبد الغفار 1977) ليؤكد على عنصر السرعة في إنتاج الأفكار التي تستوفي شروط معينة في موقف معين، وتمتاز بالندرة من الوجهة الإحصائية أو قد تكون هذه الأفكار ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير، أو قد تتصف هذه الأفكار بعنصر المهارة (72: 133-134)، ويوضح (سيد خير الله 1975) أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد كلما زادت درجة أصالتها (46-4). ويصف (تورانس 1966) الأطفال ذوي الأصالة بأنهم أولئك الذين يستطيعون أن يبتعدوا عن الطريق المطروق، وهم يدركون علاقات ويفكرون في أفكار وحلول مختلفة عن تلك التي يفكر فيها الآخرون من زملائهم في الفصل، ومختلفة عن تلك التي تذكرهم كتبهم المدرسية، وكثير من أفكارهم-ليس كلها- تثبت فائدتها، وبعض أفكارهم يدعو إلى للدهشة،بالرغم من أنه قد يكون صحيحًا(86: 11).

وعلى هذا تتطلب ثلاث محددات هي: ندرة الاستجابة، تباعد الارتباط، المهارة، وتستخدم الدراسة الحالية الأصالة في ضوء ندرة الاستجابة بالمعنى الإحصائي فقط. والقدرة الرابعة للتفكير الابتكاري هي الإكمال وتعني استخلاص تضمينات

الفكرة واستكمال التفاصيل في موضوع معين، ويتضمن الإكمال تغلغلاً وتعمقًا للفكرة من ناحية وبسطًا وإمدادًا لها من ناحية أخرى، وقد أضاف (روثمان 1964) بعدًا خامسًا لقدرات التفكير الابتكاري وهو الحساسية للمشكلات، وأضاف (أحمد زكي صالح 1972) بعدًا سادسًا أسماه إعادة التنظيم والتركيب،(198: 311)، بينما أضاف (مصطفى سويف 1959) بعدًا سابعًا لهذه القدرات أطلق عليه الاحتفاظ بالاتجاه (6: 256).

وتستخدم هذه الدراسة ثلاثة قدرات فقط هي الطلاقة والمرونة والأصالة نظرًا لكونها تستخدم مقياس تورانس للكلمات الصورة (أ) وهذه القدرات يغطيها المقياس بشكل يخدم هدف الدراسة وإجراءاتها.

هـ- دراسة الابتكارية تبعًا للإطار الأسري والاجتماعي للمبتكر:

يقول (مصطفى سويفي 1980) في تقديمه لمؤلف علمي: (إن مستقبل الأمة رهن برصيد قدرات التفكير الإبداعي لدى أبنائها، ورصيد التفكير الإبداعي لدى الأبناء رهن بطراز علاقاتهم بجيل الآباء) (78).

ويكاد يكون هناك ما يسبه الاتفاق بين غالبية الدراسات العربية على أن مرونة الأسرة وتسامحها مع أبنائها وعدم تصلبها من شأنه أن يشجع الابتكارية، وكذلك يتوقع انخفاض مستوى الابتكارية لدى الأبناء الذين يعيشون في مستوى أسري منخفض اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا، حيث يميل الآباء في المستويات المنخفضة اجتماعيًا وثقافيًا إلى معاملة الأبناء بالضبط والقهر والعقاب ويبتعدون عن التقبل والتفاهم والتجاوب وإعطاء الطفل حرية التعبير والتفرد في أحاسيسه وآرائه، فالمناخ الملائم لنمو الابتكارية في الأسرة يتطلب أقل قدر من الرفض أو التهديد بالرفض أو ضبط السلوك بالعدوان على الابن من جانب الوالدين أو الإخوة أو التلقين الدائم للقلق من الآباء للأبناء (68: 95128)، وقد أظهرت عديد من الدراسات التي سيشار إليها عند استعراض الدراسات السابقة أن الأبناء الذين يعيشون في أسر

تتسم بالعلاقات الإيجابية والتفاعل الحر وتقبل الحرية، والفردية والاستقلالية من جانب الوالدين للأبناء، ترتفع لديهم وتنمو قدرات التفكير الابتكاري بشكل واضح مقارنة بغيرهم، ولعل هذا يوضح أهمية استخدام العلاج الأسري كمدخل علاجي معاصر في خدمة الفرد يعاون في تشكيل الاتجاهات الوالدية نحو كيفية معاونة أبنائهم على التغلب على معوقات حياتهم بطريقة مميزة ومستقلة.

(3) أهمية ومحددات تنمية قدرات التفكير الابتكاري:

رغم أن المبتكر يختلف عن الموهوب في أن الأخير متفوق عقليًا في اختبارات الذكاء التقليدية، بينما الابتكار يتضمن عوامل عقلية خاصة مثل التذكر والتقويم والإنتاج التباعدي بعناصره التي تتمثل في الأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات، كما تدخل فيه عوامل دفاعية مثل الميل إلى المناقشة والرغبة في الإنجاز والمثابرة وحب التصدي للمشكلات المعقدة، وتدخل فيه كذلك عوامل شخصية مثل الاستقلال وحب المخاطرة والمرونة التي تقتضي التحرر من القديم والتوافق مع الجديد، والميل للفكاهة ونحو ذلك، إلا أن التفرقة بين الأذكياء والموهوبين والمبتكرين انتابها كثير من الغموض تارة والتداخل تارة أخرى ، وعدم الاتفاق على محكات واضحة في التفرقة تارة ثالثة، وهذا بطبيعة الحال أدى إلى تأخر بحوث الابتكارية وتنميتها مقارنة ببحوث الذكاء والقدرات الخاصة، والتحصيل العلمي للمتفوقين عقليًا، وقد أشار لهذا المعنى (ترمان وأودن Terman and oden 1921 – هولنجورث 1931 – بالدوين Daldwin 1963، بنتلي Benthy 1954، تايلور Tayler 1959، 1961، 1972، جيلفورد Guilford 1950، تورانس Rorrance 1962، 1971، جتزلز وجاكسون Getzels 1962، وغيرهم) (30: 9-41).

وقد ناقشت بعض الدراسات فكرة زرع المواهب وعدم الاكتفاء بما يلمس ويدرك منها في إطار أن هناك موهوبين ذكاءً أو ابتكارًا أو تحصيلاً وركزت هذه الدراسات على ثلاثة أساليب في هذا الصدد:

أ- الأسلوب الإنمائي أو التطوري Developmental ويتطلب عدم تقيد الطلاب في أفكارهم بالمناهج الدراسية فقط بل والتنوع في القراءات والخبرات ومناقشة وتحليل القضايا والمشكلات التي يتعرض لها الفرد لموهوب بشكل حر ومرن.

ب- أسلوب الإسراع أو التعجيل Acceleration ويركز ذلك على رعاية الطالب من الناحية الدراسية في ضوء الدراسة بنظام الوحدات والمستويات الدراسية الذي يتيح للطالب الانتقال إلى مستوى أعلى تمشيًا مع موهبته أو دمج عدد من المناهج الدراسية في فترة زمنية أقل من المعتاد.

جـ- أسلوب الإثراء أو الإغناء Enrichment ويتضمن إثراء الجانبين ا لكمي والكيفي مثل أن تزداد عدد المواد التي يدرسها الموهوب وأيضًا تزداد صعوبتها.

وتمارس هذه الأساليب الثلاثة أو أي منها أو التكاملية بين بعض مكوناتها على أساس أن البيئة الغنية بالخبرات المتنوعة ترفع مستوى الذكاء، وتؤثر في القدرة على التحصيل والتعلم والابتكار، وتنمي الإدراك والحواس، بينما البيئة المحرومة ت..اهم بشكل كبير في إضعاف أو عدم تنمية ذكاء وابتكارية الفرد، فتنمية الموهبة الابتكارية يتم في إطار التفاعل الإيجابي بين الفرد وبيئته بما تتمنه من تفاعلات وعلاقات وخبرات داخل وخارج الأسرة في المدرسة والنادي والمجتمع المحلي أو المجتمع الكبير بأجهزته ومؤسساته المختلفة (30: 31-37).

إن الحاجة إلى تنمية الابتكارية لدى الطلاب لا تشتق فقط من مميزات التعلم بالطريقة الابتكارية التي تشجعهم على تقليب وجهات النظر وتحليلها وتمحيصها وتطويرها والبناء عليها، ولكن الحاجة إلى تنمية الابتكارية تنبع أيضًا من طبيعة العصر الذي نعيشه، فنحن نحيا في عالم دائم التغير يتميز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، فسرعة التغير الاجتماعي والثقافي في المجتمع تفرض علينا جميعًا أن نعد الأبناء لمواجهة ما سيقابلونه في المستقبل المتغير الغامض، ولا يكون ذلك

بتزويدهم بأكبر كمية من المعارف والمعلومات فقط أو بتسهيل أسلوب حياتهم؛ ولكن يتطلب ذلك إطلاق إمكانياتهم وابتكاراتهم وتحرير قدراتهم وتنمية ملكتهم واستعداداتهم مما يكون له أكبر الأثر في مساعدتهم على التعايش مع المستقبل ومتغيراته وتحدياته (32: 65-68).

وقد عرض (حسين الدريني 1982) لعدد من الأساليب الفردية تستخدم في تنمية الابتكارية منها: لعب الأدوار، التنويم المغناطيسي، العلاج النفسي، تعديل الاتجاهات، استخدام التعليم المبرمج، التحليل المورفولوجي، وحصر الخصائص ووضع القوائم، وكذلك أشار الباحث لأساليب جماعية لتنمية الابتكارية من بينها تآليف الأشتات Synectics والعصف الذهني Brain storming والسوسيو دراما والحل الابتكاي للمشكلات (29: 161-180).

وقد أوضح (وليامز Williams) في نموذجه لتشجيع الابتكارية في الميدان التربوي والتعليمي أهمية تشجيع سلوك التلميذ المعرفي والوجداني ويتمثل السلوك المعرفي في التفكير الطلق، التفكير المرن، التفكير الأصيل، التفكير التفصيلي Elaborative بينما يتمثل السلوك الوجداني في: حب الاستطلاع، تحمل المخاطر، التعقيد (التحدي)، التخيل (213: 30-39)، وقد أكد (روبرت أيبرل 1972Eberle)على أهمية الجوانب الممثلة للعمليات المعرفية والوجدانية في التفكير الابتكاري، وأضاف إليها طريقة وضع القوائم التي تتضمن إشارات مثل: استبدل، اربط، عدل، كيف، استخدم بصورة جديدة احذف، أعد التنظيم، ومن الأهمية الإشارة على أن مؤلف هذا النموذج قد وضعه واستخدمه مع التلاميذ من الحضانة إلى الجامعة (32: 71-74).

وقد وضع (حسين الدريني 1985) تصوراً لتنمية الابتكارية في ضوء تعريف (ورانس 1970، 1973) للابتكار على أنها (عملية إدراك الثغرات والاختلال في

المعلومات والعناصر المفقودة، وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض لملء هذه الثغرات واختبار الفروض، والربط بني النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها)(32: 75).

ولما كان التعريف السابق يشير إلى العملية الابتكارية، الناتج الابتكاري، وبعض العوامل المؤثرة على نمو الابتكارية ويصف عملية عقلية طبيعية يقوم بها الإنسان في العديد من المواقف، فلقد حدد (الدريني) تصوره لتنمية الابتكارية لطلاب في المجال التعليمي في ثلاثة أبعاد على المدرس مراعاتها هي:

البعد الأول: في التصور هو بعد الأهداف ويتضمن ثلاثة أمور هي:

1) التخلص من المعوقات الابتكارية.

2) إكساب التلاميذ المهارات الابتكارية.

3) التدريب على استخدام الأسلوب الابتكاري.

بينما يتضمن البعد الثاني الخاص بالاستراتيجيات، والتي قصد بها في التصور أساليب تنمية الابتكارية، وتضمنت ثمانية أساليب هي:

1- مواجهة التلميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة لزيادة واستمرارية الدافعية الذاتية لدى التلميذ.

2- الربط بين العناصر المتباعدة لمساعدة التلميذ على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل.

3- إنتاج عناصر جديدة واستخدامه في المواقف المختلفة لإزالة تخوف التلميذ من التفكير الابتكاري.

4- استخدام العصف الذهني لتنمية الابتكار في الجماعات ليبني الفرد على أفكار زملائه ويولد أفكارًا وحلولاً جديدة عديدة.

5- البحث عن الثغرات المعرفية لمساعدة التلميذ على التقبل النقدي لما يقرأ ويسمع.

6- استخدام الأمور غير المحتملة في التفكير لإطلاق عنان خيال التلميذ.

7- استخدام العديد من الأساليب في التعبير سواءً كان ذلك لغويًا أو فنيًا أو حركيًا ... إلخ.

8- وضع أسئلة عديدة تثير التفكير لدى التلاميذ (32: 75-79).

وأخيرًا تضمن هذا التصور بعدًا ثالثًا يتعلق بالمواد الدراسية، وقد أوضح (الدريني) أن تصوره هذا لا يؤتي ثماره إلا بتوافر شروط ثلاثة هي:

أ- تهيئة الدارس.

ب- تهيئة البيئة.

جـ- إعداد المدرس (32: 79-91).

وإذا كان التصور السابق الإشارة إليه يركز على المجال التعليمي إلا أنه بوسع هذه الدراسة الإفادة منه إلى حد كبير فيما يتعلق بتهيئة الطالب وأسرته وبيئته لنمو ابتكارية في ضوء تعديل بعض معوقات الابتكارية على مستوى الطالب (اضطرابات سلوكية) أو على مستوى الأسرة (اختلال نسق العلاقات والتفاعلات والاتصالات).فالأساليب وبرامج تنمية الابتكارية من الأهمية أن تأخذ في اعتبارها تلك المعوقات البيئية المتصلة بالمدرسة والبيئة الأسرية والأصدقاء، والعلاقات بشكل عام بين الفرد والآخرين ونوعية المناخ المسيطر على ذلك (183: 2).

(4) محاولات رائدة في التدريب على تنمية الابتكارية:

توجد ثلاثة محاولات يمكن الإشارة إليها باختصار على تنمية الابتكارية:

المحاولة الأولى:

رائد هذه المحاولة (إيرفنج مالتزمان *I.Maltazman*) أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا الأمريكية، والذي نشر وزملائه العديد من الأبحاث في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات من هذا القرن، حول أسس تعليم الأصالة والتدريب عليها، وقد قصد الباحث وزملائه بالأصالة أن تكون الأفكار جديدة بالنسبة للشخص نفسه،

وكذلك تكون جديدة بالنسبة للإطار الاجتماعي العام أي أن أحدًا قبل الشخص لم يكتشفها. وقد ابتكر (مالتزمان) وزملائه العديد من الأساليب لتنمية الأصالة من بين هذه الأساليب على سبيل المثال (أسلوب قائمة الكلمات) حيث تعرض على المفحوص أو المفحوصين قائمة من الكلمات المفردة مثل (مساء – حب – صيف – حرب ... إلخ) ويقرأ هذه الكلمات على الشخص كلمة كلمة، ثم يطلب منه الاستجابة بأول كلمة تخطر على ذهنه عندما ينطق المجرب بكلمات إلقائه، وبعد الانتهاء من إلقاء القائمة ورصد كلمات التداعي، يعيد المجرب قراءة نفس القائمة من جديد على نفس الفرد أو الأفراد موضع التجربة طالبًا الاستجابة بكلمات مختلفة عن المرة الأولى، وهكذا يتكرر هذا الإجراء ست مرات، وفي كل مرة يطلب من الشخص أن يستجيب بكلمات جديدة.

وتوضح التجارب تقارب استجابة الفرد مع الآخرين في المحاولتين الأولى والثانية ثم تبدأ الاستجابات تتباعد وصولاً إلى اختلاف كل فرد عن الآخر في الاستجابة خلال الزمن المحدد، ومن الأهمية أن نوضح أن (مالتزمان) قد استفاد بشكل مباشر من نظرية (سكنر Skinner) في التعلم السلوكي وبالتحديد فيما يطلق عليه التعلم بطريقة التشريط الانتقائي أو الناخب Operant corditioning .

حيث اتجه (مالتزمان) إلى تدعيم التداعيات الحرة المتباينة فور صدورها بوسائل مختلفة من التدعيم لتشجيع ظهور ونمو الأصالة لدى الفرد موضع التجربة، وقد أظهرت تجارب (مالتزمان)أن الأصالة يمكن تعلمها مثلها مثل أي سلوك آخر، و أنها تقوى بالتدعيم وبالتالي تزداد الأفكار الأصيلة في أوقات وأماكن مختلفة، وهذا ينعكس على بعض سمات الشخصية فتزداد الثقة في النفس والمبادأة والقدرة على القيادة، ومن الضروري عند التدريب على الأصالة أن نشجع الفرد دائمًا على الحكم فهذا سيؤدي بالضرورة إلى زيادة في الكيف (84: 47-52).

المحاولة الثانية:

جوهر هذه المحاولة ينصب حول التشجيع على الربط بين أمور متعارضة ومتنافرة، وهذه الحالة توصف الفكرة الإبداعية بأنها قدرة على وضع تكوين أو تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في عالم الخبرة العقلية.

وقد تبنى (ميد نيك Mednick) في أوائل السبعينات من هذا القرن المفاهيم الترابطية التي سادت منذ القرن السابع عشر في أوربا في طريقته لتنمية الابتكار وترتكز على دعامتين:

الأولى: الوصل إلى الاستجابات النادرة التي تصدر عن الأشخاص في مواقف عادية من التداعي الحر لكلمات مستقلة.

الثانية: حث مجموعة أخرى من الأشخاص الذين نريد تدعيم وتدريب قدراتهم الإبداعية على الرجوع بتلك الاستجابة النادرة إلى المنبهات الأصلية التي أثارتها وتتحدد هنا الفروق بني الأفراد في عدد المرات التي توصلوا فيها إلى المنبهات الأصلية الصحيحة (84: 53-54).

ولإيضاح ذلك هب أن هناك مجموعة من الأشخاص طلب منهم أن يذكروا بأسرع ما يمكن الكلمة أو الكلمات التي تطرأ على ذهنهم بمجرد سماع لفظ معين مثل (نار – سكر – ليل ... إلخ) ويعتبر هذا موقفًا عاديًا من مواقف التداعي الحر، ويتم بعد ذلك إحصاء استجابات الأفراد كل منبه على حدة، ومن خلال ذلك يتم الكشف عن أكثر الاستجابات ندرة بالمعنى الإحصائي، ومن بين هذه الاستجابات نختار أكثر ثلاث استجابات ندرة على كل منبه. لنفرض أن المنبه كان كلمة سكر، وكانت الاستجابات الشائعة حلو أو ناعم والاستجابات النادرة مثلاً كلمة (قالب)أو (جاتوه) أو (نقود). نقوم بتجميع الاستجابات النادرة الثلاثة لكل منبه على حدة، ونشك لمنها قائمة أخيار جديدة تعرض على عدد من الأشخاص غير السابقين ويشرح لهم الأساس الذي تم التوصل من خلاله إلى هذه الاستجابات، ثم

يطلب منهم أن يرجعوا بهذه الاستجابات إلى أصلها بتخمين أصل كلمة التنبيه الأولى التي أثارت تلك الاستجابات. وكلما زادت قدرة الفرد على الرجوع بالاستجابات إلى أصلها أي سرعة الإجابة على بنود الاختبار في الوحدة الزمنية المقررة كلما ارتبط ذلك بزيادة قدرة الابتكار لدى المبحوث، ومن الواضح أن جوهر هذه الطريقة التدريب أيضًا على الأصالة.

المحاولة الثالثة:

تعتمد هذه المحاولة في تنمية الابتكار على طريقة العصف الذهني Brainstorming أو ما يسمى بأسلوب التوليد الفكري في مواقف من التفاعل الاجتماعي غير المثبطة. وقد ابتكر (أليكس أوسبورن A. Osborn 1957) هذا الأسلوب وصاغه في كتابه(الخيال التطبيقي Applied Imagination) مشيرًا – وهو أحد المتخصصين في الإعلان والدعاية – أن طريقته تصلح لكل مجال يحتاج لإثارة الفكر الإبداعي (84: 54-57).

والخاصية الرئيسية في هذا الأسلوب أن تنطلق أفكار الأفراد في أي مجموعة دون تقييم يذكر أثناء عملية النقاش (أو جلسة التوليد) وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص وتعثره أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتنخفض بالتالي نسبة الأفكار المبتكرة لديه، فالفكرة الوليدة ينطبق عليها خصائص المولود الجديد الضعيف غير المتماسك المحتاج للرعاية والاحتضان حتى يشب.ومن الأهمية الإشارة إلى فائدة طريقة توليد الأفكار في الجلسات الجماعية بين الفرد والآخرين، وكذا في الجلسات الخاصة بالفرد ونفسه أو الفرد والمعالج (المنمي) فمن الضروري أن نترك الأفكار تنساب صحيحة أو خاطئة وأن نؤجل تقييمها والحكم عليها لموقف آخر تالي لعملة التوليد الفكري. وقد وضح (أوسبورن) ومن بعده (بارنز Parnes) أربعة شروط لنجاح جلسات التوليد الفكري الجماعي هي:

1- أن يمتنع أي عضو عن نقد أي فكرة امتناعًا تامًا أثناء الجلسة.

2- أي محاولة للانطلاق يجب تشجيعها والترحيب بها.

3- ليس من المهم (كيفية) الأفكار، والمهم أساس >كم< الأفكار.

4- أي محاولة لتنمية فكرة شخص ينبغي تقبلها، أو إضافة عناصر عليها، أو ربطها بغيرها من الأفكار.

ولقد أكد (أوسبورن) على أنه لكي تحقق جلسات التوليد الفكري هدفها يجب أن يؤكد رئيس الجلسة على أن هدف الجلسة طرح المزيد من الأفكار، وكلما كانت الأفكار غريبة وغير واقعية كلما كان ذلك أفضل، ويحذر من الانتقاد أي فرد لفكرة الآخر أو الحكم عليها أثناء الجلسة، ويفضل أن تكون الجلسة غير رسمية لكي تحقق مزيدًا من الفاعلية، ويفضل أن يكون جلوس الأعضاء على شكل دائرة وأن يكون الجو السائد فيه نوع من الرضا والتقبل والتسامح بني الأفراد.

وفيما بعد أوضح (سيدني بارنز S. Parnes 1962) أن التوليد الفكري عنصرًا قائمًا بذاته، وهو جزء من عملية سيكولوجية شاملة لمواجهة المشكلات المستعصية بحلول إبداعية، ففي أي محاولة للإبداع يكون المطلوب دائمًا تأجيل الحكم والنقد كمرحلة تالية للتلقائية والبناء الفكري (84: 57-62).

(5) الأساليب الرئيسية لتنمية القدرات الابتكارية:

يمكن للدارس في مجال تنمية القدرات الابتكارية أن يلمس ثلاثة أساليب رئيسة في هذا الشأن:

أ- أساليب عملية أو إجرائية Operational.

ب- أساليب تربوية Educational.

جـ- أساليب علاجية أو إكلينيكية Remedial or clinical.

ويمكن توضيح ذلك باختصار شديد على النحو التالي:

(أ) الأساليب العملية لتنمية الابتكار:

تتضمن هذه الطريقة عددًا من الأساليب الفرعية على النحو التالي:

1- أسلوب العصف الذهني، وهو يقوم على مبدأين هما: إرجاء الحكم، أو التقييم أو النقد لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار، والاعتقاد بأن الكم يولد الكيف (190: 90-127). وقد سبق إيضاح هذا الأسلوب سابقًا عند عرض الباحث لمحاولة (أوسبورن) في تنمية الابتكار.

2- أسلوب التآلف بين الأشتات Synectics رائد هذا الأسلوب (جوردن Gordon) وقد استخدمت كلمة Synectics وهي كلمة من أصل يوناني وتعني الربط بين العناصر المختلفة التي لا تبدو صلة واضحة بين بعضها البعض، والترجمة الحرفية للكلمة (تآلف الأشتات) وتستخدم هذه الطريقة عمليتين أساسيتين هما جعل غير المألوف مألوفًا (جعل المألوف غير مألوف) (39: 65)، وتشمل العملية الأولى فهم المشكلة أي أنها في صميمها مظهر تحليلي، أما العملية الثانية فتتطلب انطلاقًا جديدًا حيث تستخدم ثلاث ميكانيزمات ذات طابع تمثيلي Analogical (وهي التمثيل الشخصي، والتمثيل المباشر، والتمثيل الرمزي)، وذلك حتى يمكن تناوله المشكلة تناولاً جديدًا، وللوصول إلى نظرة جديدة لنفس العالم القديم ونفس الأشخاص والمشاعر والأشياء، وحين يتم ذلك نصل إلى استبصارات جديدة توحي بحلول جديدة، مع قدر كبير من البساطة والمنفعة بما يتناسب مع المتغيرات المستخدمة، والتمثيل الشخصي هو تصور للمشاعر الذاتية وتقمص الفرد لشيء معين في المشكلة موضع اهتمامه، بينما التمثيل المباشر يعين الفرد على النظر إلى المشكلة في سياقات أخرى جديدة، كان يشبه الفرد الآلة الكاتبة بالبيانو وكذلك من أغنى مصادر التمثيل المباشر التشبيهات البيولوجية حيث يقوم جهاز صناعي معين بوظيفة معينة للإنسان افتقدها مثل جهاز غسيل الكلى، أما التمثيل الرمزي فإن الفرد فيه يستوحي رمزًا معينًا لفكرة معينة بغض النظر

عن منطقية أو تناقض ترابطية هذا الرمز مع تلك الفكرة مثل استخدام الفرد (عبارة عن رغبة متمركزة) للدلالة على كلمة (هدف) وفيما يبدو فإن طريقة التآلف بين الأشتات تتضمن إمكانية أكبر من طريقة القصف الذهني في حل المشكلات الجديدة على الفرد (21: 198-200).

3- أسلوب الحل المبدع للمشكلات: يعتبر (بارنز) صاحب هذا الأسلوب المستمد من نظرية (ماسلو) في تحقيق الذات ومن تصور جيلفورد لبناء العقل والمكونات الأساسية للتفكير الإبداعي، ويقوم هذا الأسلوب على استشفاف المشكلات المحيطة بالفرد ومحاولته وضع حلولاً لها تكون فريدة وذات قيمة عملية ووظيفية، ويتم هذا في ضوء تحديد المشكلة، جمع البيانات، التفكير في الحلو، اختيار الحل الملائم، اختيار الحل المختار، وبيان مبررات فعاليته (39: 32-34).

وتعتبر الأساليب الثلاثة السابق الإشارة إليها أكثر الأساليب العملية الجماعية دقة وانتشارًا، وهي تصلح كوسيلة لتنشيط الابتكارية لدى طلاب المدارس والجامعات ومجالات العمل المختلفة.

وتوجد أساليب أخرى عملية فردية يتوقف نجاحها على مدى دافعية الفرد ومثابرته في اتباع توجيهاتها لتنمية ابتكاريته، ومن تبين هذه الأساليب ما يلي:

أ- **التغير في الخصائص Attribute listing**: يعتمد هذا الأسلوب على تحديد الخصائص المميزة لنشاط أو عمل أو منتج أو فكرة ما حيث يقوم الفرد بالنظر إلى كل خاصية من هذه الخصائص على أنها عنصر قابل لصور عديدة من التحسين والتطوير، ويبدأ الفرد في طرح مقترحاته المتعددة لتطوير كل خاصية على حدة.

مثال: إذا كنا بصدد مناقشة تطوير مناهج إعداد الأخصائي الاجتماعي فإننا نجزئ هذه القضية إلى قضايا فرعية تتصل بإعداد الأخصائي نظريًا ثم تدريبيًا ثم ممارسة بعد التخرج، ثم نتناول قضية مثل الإعداد العملي في التدريب لنناقش أمور تتصل بالمشرف الأكاديمي والمشرف المؤسس، سلوكيات الطالب وإجراءات

التقييم وطريقة ونوع السجلات، مدة وتوقيت التجريب وعمليات المتابعة الميدانية ومحتوى العملية التدريبية، وشكل ونوع ومحتوى الاجتماعات الإشرافية.

ثم نتناول كل خاصية لتجمع حولها مقترحات التطوير والحسين **مثلاً** المشرف الأكاديمي نناقش مستواه العلمي، الثقافي، أجره، الحافظ، العقاب، مسئولياته، مكان إقامته بالنسبة لمؤسسات إشرافه، نطاق إشرافه، كيفية تنمية مهاراته.

ب- **التحليل المورفولوجي Morphological analysis**: المورفولوجيا Morphology فرع في علم الأحياء يهتم بدراسة بنية شيء ما، وشكله وتكوينه (132: 593)، ويستهدف هذا الأسلوب تنمية مهارات الأفراد في إنتاج مجموعة كبيرة من التوافيق والتباديل الممكنة للعناصر التي تدخل في أو تندرج تحت مجموعة الأبعاد الرئيسة لمنتج أو فكرة معينة. ففي المثال السابق الخاص بإعداد الأخصائي الاجتماعي يمكن أن نقدم عددًا من المقترحات لتطوير هذا الإعداد، وتكون هذه المقترحات انتقائية بما يتمشى مع تجانس عناصر معينة، فتقدم مقترحات عن درجة التعليم المناسبة، والسن المناسب، والثقافة المناسبة، ومكان الإقامة المناسب للإشراف على مرحلة تعليمية محددة في مؤسسات محددة تتوافر فيها شروط معينة خلال فترة ما.

ولمزيد من الإيضاح بمثال آخر هب أننا نريد تطوير جهاز التليفون فإننا نقدم مقترحات حول الحجم المناسب، الشكل المناسب، واللون المناسب، والمكان المناسب الذي يوضع فيه، ونغمة رنين الجهاز، ومدة هذا الرنين وخلافه.

جـ- **أسلوب البدائل المختلفة**: يعتبر (أوسبورن) مبتكر هذا الأسلوب القائم على عرض عددًا من البدائل المختلفة لتطوير وتحسين منتج أو صناعة معينة، وممارس هذا الأسلوب يوجه لنفسه تسعة أسئلة رئيسة تدور حول: إمكانية استخدام هذا المنتج في أغراض أخرى، وأين، وكيف، وما هي التعديلات المتطلبة في الشكل، الوزن، الحجم، التكوين (39: 35-43). هذا وهناك أساليب أخرى أقل

انتشارًا لتنمية الابتكارية منها على سبيل المثال أساليب (باكسا) اختلاف العلاقات، طريقة الكتالوج، طريقة الإجلاء، التركيز على شيء ما، المدخل والمردود، المستقبليات، التمثيل الحيوي...

(ب) الأساليب التربوية لتنمية الابتكارية:

تهتم الأساليب التربوية بالإبداع بشكل عام في ضوء إحداث تغييرات في العمليات النفسية والمعرفية للفرد، وتعتبر الأساليب التربوية بمثابة برامج للتدريب على الإبداع، ويشيع استخدامها بين تلاميذ المدارس بوجه عام، والمراهقين بوجه خاص. ومن بين هذه الأساليب على سبيل المثال:

برنامج التفكير المنتج Productive thinking program، ويرجع الفضل إلى (كوفنجتون، كرتيشفيلد Gruchfield and coveington 1968) في تصميم برنامج ينمي الثقة بالنفس وعدم الخوف من الخطأ، وعدم التسليم بالفشل، وتعليم الفرد كيفية تحديد المشكلة، والنظر إليها من زوايا متعددة، ووضع حلول متنوعة للمشكلة. وقد استخدم هذا البرنامج بشكل مثير ومشوق خلال تدريب الأفراد موضع التجربة عليه، وقد تكون من ستة عشر درسًا مكتوبة، يقوم كل درس على محاولة الكشف عن سر أو لغز في صورة أو قصة خيالية (163: 241-244)، وتوجد العديد من البرامج المشابهة للبرنامج المشار إليه تحت مسميات مختلفة، وتستخدم هذه البرامج دروسًا وقصصًا وصورًا مختلفة، ومن بين هذه البرامج برنامج (بوردو) لتنمية التفكير الإبداعي، برنامج التدريب على الخيال الخلاق، برنامج التدريب على الحل الابتكاري للمشكلات، برنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل، برنامج تورانس لتنمية التفكير الابتكاري للأطفال الذين يعيشون في ظروف قاسية.

وقد استخدم تورانس في برنامجه طريقة الحل الابتكاري للمشكلات مع التعبير عن الأنشطة بطرق ابتكارية، وقد طبق على المرحلة العمرية 6-13 سنة،

وبالتحديد على (91) طفلاً من البيض والسود الذين يعيشون في ظروف قاسية، ومع عائلات منخفضة الدخل بشكل واضح، وقد استخدم (تورانس) تشكيل جماعات صغيرة، ومتوسطة، وكبيرة الحجم في تجربته التي تضمن برنامجها أنشطة عديدة مثل القراءة، الاستماع، الموسيقى ، الرقص، الدراما، القصور، النحت، الرسم، الخوف، وعمل التماثيل، الغناء، النجارة، العروض الكيمائية، إلقاء القصص وفي كل المناقشة (208: 1-11).

(جـ) الأساليب العلاجية لتنمية الابتكارية:

تقوم الأساليب العلاجية على افتراض أساس مؤداه أن التغيير في العملية الإبداعية أمر ممكن، وأنها مهما أعيقت من الفرد أو تعرضت للإحباط أو الكف يمكن أن تعالج بحيث تستعيد كفاءتها وتكشف عن مواطن القوة فيها، وتهتم هذه الأساليب بأمرين أساسيين:

أولهما: يتعهد الخصال الوجدانية في الشخصية بالرعاية في ضوء إزالة معوقات الاستخدام الفعال لقدرات الفرد الابتكارية.

ثانيهما: يهتم بتغيير العمليات المعرفية لدى الفرد لتنشيط الابتكارية.

ومن الأساليب الشهيرة في تغيير ومساعدة الفرد على تخطي معوقات ابتكاريته أسلوب لعب دور الشخص المبدع، في أسلوب التنويم الصناعي، أسلوب العائد الحيوي لتدريب الفرد على الربط بين حالته الفسيولوجية والنفسية بهدف علاج بعض الاضطرابات النفسية التي تؤثر سلبيًا على الإنجاز الإبداعي مثل: القلق، والتوتر، والخوف، والانسحاب، والتمرد، أو بهدف تعديل بعض الأنماط السلوكية المستقرة نتيجة تعليم سابق، والمعوقة لنشاط الفرد المبتكر.وكذلك من بين الأساليب الهامة في تنشيط العملية الابتكارية من خلال التأثير على العمليات المعرفية عما لدى الفرد، أسلوب الاسترخاء والتأمل، أسلوب إحداث هزات للمتعاطين للكحوليات أو غيرها مثل الحشيش والأفيون وعقاقير الهلوسة (39: 51-54). ويعتقد الباحث –

مع التسليم مقدمًا بأهمية إخضاع ذلك للاختبار العلمي الدقيق – أن هناك بعض أساليب طريقة خدمة الفرد قد تصلح لتنمية الابتكارية في ضوء التأثير الإيجابي على اتجاهات الفرد ودرجة وعيه، وإدراكه لقدراته الابتكارية ومكوناتها وعوامل إعاقتها، وكذا عوامل تنشيطها، وقد يكون من بين هذه الأساليب بعض أساليب النظرية السلوكية، العقلية، الوظيفية، الأزمة الدور العلاج الأسري.

رابعًا: الأساس النظري للعلاج الأسري:

(1) نشأة العلاج الأسري:

حاولت طريقة خدمة الفرد تمشيًا مع الرغبة في التطوير في ممارسات الخدمة الاجتماعية بصفة عامة، أن تتحرر من سيطرة الطابع العلاجي على ممارستها وذلك بتبنيها اتجاهات تنموية ووقائية بجانب الاتجاهات العلاجية، وقد ساعد على ذلك انتشار المفاهيم الخاصة بالنظرية البنائية الوظيفية والنظرية العامة للإنسان بجانب نظريات الاتصال والتفاعل، الأزمة، التعديل السلوكي، الدور وغيرها فضلاً عن تطور أدوات البحث الاجتماعي ووسائله المختلفة خاصة فيما يتعلق ببحوث التقويم لفعالية الممارسات الميدانية المختلفة (92: 163-166).وانتشرت آراء عديدة تنادي بضرورة تجريب واستخدام مداخل مستحدثة في خدمة الفرد مثل العلاج الثنائي، العلاج المعرفي، العلاج بالمهمة المحددة، نموذج حل المشكلة، العلاج الجماعي، نموذج الحياة، المنظور البيئي، نموذج العلاج الأسري. وقد ساعد في تدعيم هذه البحوث التي أجرتها >كاترين وود< حيث قامت بحصر عدد من الدراسات والبحوث في خدمة الفرد، والتي أجريت على مستوى البكالوريوس والماجستير في أمريكا منذ منتصف الخمسينيات حتى أوائل السبعينيات، و حاولت تقييم نتائج هذه الدراسات التي أجريت في مجالات متعددة، وتوصلت (وود) إلى تعثر الممارسة بالأساليب التقليدية في خدمة الفرد،ونادت بالتطوير لأساليب البحث والتقويم فضلاً عن استحداث مناهج تدخل مهني أكثر فعالية(215: 437-457).ولم

تكن هذه الآراء التي تنادي بالتطوير حقيقة وليدة الصدفة فمن قبل علت أصوات كثيرة في الولايات المتحدة عقب الحرب العالمية الثانية تنادي بأهمية مساعدة الأسر التي يعاني أفرادها من سلوكيات غير سوية. وهكذا أصبحت الفرصة مهيأة لظهور تخصص جديد يركز على التعامل مع مشكلات الأسرة في ضوء تفهم وظيفتها ودورة حياتها، وقد ساعدت عوامل خمسة رئيسة في هذا الشأن وهي:

1- امتد التخصص النفسي في العلاج إلى التعامل مع المشكلات السلوكية.

2- الاهتمام من جانب المتخصص في خدمة الفرد بنظرية النسق مع التركيز على العلاقة بين الأجزاء والمحتوى الكلي للنسق.

3- الاهتمام بالبحوث الخاصة بدورة حياة الأسرة وبنتائج هذه البحوث فيما يتعلق بتأثير الأسرة في الإسراع بظهور مرض الشيزوفرينيا لدى الأعضاء، معاناة أسرهم من فصامهم.

4- انتشار ميادين التوجيه للطفولة والأسرة وإنشاء العديد من المراكز المتخصصة في هذا الشأن.

5- الاهتمام المتزايد بالأساليب الإكلينيكية الحديثة مثل العلاج الجماعي والعلاجات النفسية المتخصصة (170: 75-83).

ومع بداية الستينيات من هذا القرن أنشأت العديد من المراكز المتخصصة في العلاج الأسري في العديد من المدن الأمريكية، وقد سعت هذه المراكز إلى تحقيق هدفين مترابطين هما:

1- إحداث تغييرات في سلوك الفرد المشكل داخل بيئته الأسرية.

2- تخفيف حدة التأثير السلبي للأفراد المحيطين على سلوك الشخص المريض مع بيان شكل التفاعلات والاتصالات الأسرية الناجحة (170: 85-96).

وفي منتصف الستينيات بدأت مداخل متعددة للعلاج الأسري بعضها يستخدم الجلسات الأسرية أو العلاج الوقتي داخل المنزل أو مداخل تصحيح التفاعلات

الأسرية، بالاسترشاد بتخصصات الصحة النفسية والعقلية، أو مداخل العلاج القصير الذي يركز على مشكلة محددة بالأسرة، أو مداخل مواجهة الأزمات الأسرية، أو التعامل مع مجموعة من الأسر معًا تعاني من مشكلات متشابهة في إطار مدخل للعلاج الجماعي (170: 97-104).

وفي أوائل السبعينيات ذكر (أولسن Olsen 1970) أن النظرة التاريخية تشير على أن تدخل الخدمة الاجتماعية كان منصبًا في أغلب الأحوال على الفرد ليس على الأسرة، نظرًا لما قابلته فكرة معالجة الأسرة ككل من مقاومة شديدة من جانب أعضاء النسق الأسري أنفسهم على اعتبار أن التركيز يجب أن يكون على الأفراد فقط وليس على أسرهم (185: 291).

ولكن الدراسات الكشفية والمسحية التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية في منتصف السبعينيات والتي هدفت إلى الكشف عن علاقات الأعضاء ببعضهم في بعض الشركات الأمريكية، وارتباط ذلك بالعلاقات الزواجية، أشارت إلى أن جهود المعالجين من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمراكز الإرشاد والتوجيه الأسري قد تركزت على التعامل مع الزوجين معًا، وأنه نادرًا ما قابل الباحثون طرفًا دون آخر، وهكذا ساهمت هذه الدراسات في تدعيم اتجاه العلاج الأسري، وفي التأكيد على ضرورة التحرك نحو استخلاص أساليب تصلح للتعامل مع الأسرة ككل (185: 293). ومع زيادة استخدام الميكنة الصناعية وسرعة التغير الاجتماعي، وتفكك الروابط الأسرية، فقد كان أمرًا منطقيًا أن يزداد انتشار العلاج الأسري خاصة في المجتمعات الصناعية للتعامل مع الآثار المترتبة على ضعف الروابط الأسرية ومروق الأبناء عن السلطة الوالدية، وزيادة انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية (212: 457-458).

وفي واقع الأمر إن ظاهرة خدمة الأسر ليست جديدة على الخدمة الاجتماعية، فلقد ارتبطت بها منذ نشأتها؛ لكن الجديد في هذه المساعدة هو نقل محور العلاج

من الفرد إلى الأسرة، وقد كانت -وما تزال- طريقة خدمة الفرد مهتمة بذلك وتدعم حركة العلاج الأسري بالاسترشاد بالتخصصات النفسية والاجتماعية التي تعينها على فهم أفضل للأسرة ووظائفها (83: 9-11).

وفي أوائل الثمانينات من هذا القرن بدأت المحاولات البحثية في مصر تختبر اتجاه العلاج الأسري في مجالات متعددة منها على سبيل المثال ما يتعلق بالتوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال المودعين بالأسر البديلة (عبد الصبور سعدان 1980). وكذا تطويع هذا النموذج للواقع الثقافي المصري (إحسان زكي عبد الغفار 1982)، وأيضًا مساعدة الأسر التي تعاني من النزاعات الزواجية على أداء وظائفها (عبد الناصر عوض 1985)، أو ما يتعلق بالتوافق النفسي والاجتماعي للطلاب المتعاطين للعقاقير المخدرة (زينب أبو العلا 1987).

(2) *الخصائص الرئيسة للعلاج الأسري*:

العلاج الأسري أسلوب علاجي نفسي اجتماعي يكتشف ويحلل ويقيم ويعالج المشكلات الانفعالية داخل نسق الأسرة عن طريق مساعدة أفرادها معًا لتغيير أنماط التفاعل الغير سليمة بالأسرة، والعلاج الأسري في هذا يختلف عن العلاج النفسي الفردي الذي يركز على صعوبات حياة الفرد الداخلية، وأحيانًا ينظم العلاقات الشخصية للفرد المريض، والتي ربما تساهم في إحداث تلك الصعوبات، بينما العلاج الأسري يركز بالدرجة الأولى على العلاقات والتجمعات الأسرية والقواعد والضغوط والاتصالات والتحالفات الأسرية التي تظهر أثناء الجلسات العلاجية (170: 132-136).

ويختلف العلاج الأسري عن العلاج الفردي في ثلاثة جوانب رئيسة هي:

أ-النظرة إلى طبيعة وموقع القوى الفعالة في نمو الشخصية: حيث يفترض العلاج الأسري وجود قوى خارجية تتداخل في تكوين الشخصية؛ ولذلك يهدف تنظيم خصائص سلوكية للأسرة يمكن عن طريقها تنظيم سلوك أعضائها.

بينما يركز العلاج الفردي على الجوانب الداخلية كالأفكار والمخاوف والصراعات التي يتقد أنها مسئولة عن مشاكل الفرد.

ب- النظرة إلى تكوين المرض: ينظر العلاج الأسري إلى تكوين المشكلة في ضوء التعاملات والتفاعلات والاتصالات بين الفرد ونظام الأسرة الغير سوي، بينما ينظر العلاج الفردي إلى المشكلة من زاوية الصراع بين مكونات النفس (الهي – الأنا – الأنا الأعلى) (170: 136-138).

جـ- الاتجاه نحو التغيير العلاجي: تهدف الجلسات الأسرية كما يرى (Robinsn, 1975) إلى مساعدة الأسرة كوحدة كلية على عزل وتغيير نماذج السلوك غير السوي، والتي تدعم ظهور الأعراض المرضية لدى أفراد الأسرة، فالمعالج الأسري في نظرته للأسرة كنسق يحافظ على كينونتها، وفي ذات الوقت يساعدها على التغيير بطريقة متوازنة لتكون أكثر فعالية في مقابلة حاجات أفرادها، بينما تهدف المقابلات الفردية إلى تكوين بصيرة لدى المريض العميل لإكسابه خبرات جديدة تساعده في فهم فشله السابق، وأسباب الأعراض المرضية الحالية (170ك 139-141).

ومن جانب الباحث يمكن إضافة ما يلي تكملة لما سبق عرضه كجوانب تفرق بين العلاج الأسرى والعلاج الفردي المرتكز على نظرية التحليل النفسي.

أ- بؤرة التركيز العلاجي: بينما يركز المعالج الأسرة على الأحداث الحاضرة والأزمات الأسرية الحادة يركز المعالج الفردي على الأحداث الماضية والخبرات الفردية.

ب- النظرة إلى اللاشعور: يكاد المعالج الأسرى يهمل اللاشعور في تعاملاته مع الأسرة أو على الأقل يعطيه وزناً ضعيفاً يظهر في اهتمامه بالإشارات والإيماءات والهمزات والغمزات بين أعضاء النسق الأسري، في حين يعطي العلاج الفردي وزناً كبيراً اللاشعور.

جـ- **مدة العلاج:** في العلاج الأسري تتراوح بين 5-20 جلسة أسرية حسب طبيعة النسق الأسري، ومشكلاته وتستغرق فترة تتراوح بين أسبوعين إلى ستة شهور في حين العلاج الفردي قد يستغرق فترة تصل إلى ثلاث سنوات علاجية أو أكثر.

د- **ثبات التغيير:** في العلاج الأسري يكون التغيير أكثر رسوخاً لأنه تغيير لأنماط تفاعل واتصالات النسق الأسري بينما في العلاج الفردي العميل عرضه للانتكاس لعدم تغيير اتصالات وتفاعلات المناخ الأسري المحيط به.

هـ- **أساليب العلاج:** الجلسات الأسرية الأسلوب الرئيس في العلاج الأسري مقابل المقابلات الفردية في العلاج الفردي.

هذا ومما يميز العلاج الأسري عن غيره من العلاجات في خدمة الفرد ما يلي:

أ- أنه يتعامل بانتظام مع الضغوط التي يمارسها أفراد الأسرة على بعضهم.

ب- أنه يتعامل مع أكثر المؤشرات والضغوط الخارجية التي تؤثر سلبًا وإيجابًا على النسق الأسري.

جـ- أنه يختبر الطريقة التي يتعامل بها أعضاء الأسرة ويكشف عن كيفية خلق الصعوبات بالأسرة.

د- أنه يتعامل مع الضغط الواقع على أحد أفراد الأسرة؛ لن ذلك يؤثر على كل النسق الأسري طالما كان التفاعل الأسري قائمًا ومستمرًا.

هـ- يأخذ العلاج الأسري في اعتباره أن التغييرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية بالمجتمع تؤثر على رسوخ أو اختفاء بعض القيم والمعايير السلوكية الأسرية؛ ولهذا تعتبر الجلسة الأسرية تعليمية وعلاجية معًا (178: 483-485).

(3) أهداف العلاج الأسري:

تتحدد أهداف العلاج الأسري بصفة عامة في تحسين الاتصالات بين أعضاء النسق الأسري، والتوجيه الإيجابي للتفاعل الأسري خلال عمليات الاتصال

المختلفة بين الأنساق الفرعية، وبعضه، ومكوناتها، وأنساق أخرى خارجية، وهذا بطبيعة المر يقوى ويوضح الحدود والمعايير الأسرية، مما ينعكس أثره على تحسين وتدعيم الوظائف الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والصحية والعاطفية للأسرة ككل، ويساعدها على التحرك لمقابلة التغييرات الحادثة داخل وخارج النسق بشكل مرن، ومتسق، ومتوازن.

وفي محاولة علمية لتحديد أهداف العلاج السري كمدخل علمي متميز في خدمة الفرد حددت هذه الهداف في ثلاثة مستوينت:

الأول: مساعدة الأفراد على تناول مشكلاتهم.

الثاني: تحقيق زيادة التماسك الأسري في ضوء المحافظة على الروابط الأسرية.

الثالث: مساعدة الأسرة على تحسين الأداء الاجتماعي بصفة عامة (16:6).

وإذا كان العلاج الأسري في تعامله مع الأسر المضطربة يستهدف التدخل لعلاج الخلل القائم في النسق الأسري بما يمكنه من أداء وظائفه المختلفة بمزيد من الفعالية، مع مراعاة تحقيق بعض الهداف العلاجية لمن يعانون من مشكلات خاصة داخل أسرهم، فمعنى ذلك أن للمعالج الأسري هدفاً مزدوجاً. يتمثل في مساعدة نسق الأسرة كوحدة كلية، وأيضاً مساعدة الأنساق الفرعية في ضوء الإطار المرجعي للأسرة (40: 22-123). ونجد محاولات عدة لتحديد أهداف العلاج الأسري يعرض الباحث منها على سبيل المثال ما يلي:

يرى (David Cooper, 1970) أن أهداف معالجي الأسرة تتجه نحو المحافظة على أسلوب حياتها ووحدة استقرارها، بينما ينظر كل من (Block and Operriere 1973) إلى أهداف العلاج الأسري ممثلة في الحفاظ على الصحة النفسية لأفراد الأسرة. على حين نجد (Minuchin 1976) يعطي أولوية لاكتشاف ووضع معايير وحدود واضحة للتفاعلات الأسرية، ويتم ذلك بطبيعة الحال في ضوء تسهيل المعالج الأسري لاتصالات المشاعر والأفكار بين أفراد النسق

الأسري، ويؤكد (Bowen, 1978) ضرورة تميز الذات الفردية للأعضاء عن الذات الرئيسة للأسرة ، ويتمشى هذا الهدف مع مطلب لدينا في مصر يتعلق بالمحافظة على شخصيات أبنائنا ومساعدتهم على النضج الشخصي والاجتماعي، ويركز (Acherman, 1979)على أهمية إلغاء الدائرة المرضية داخل الأسرة والتي قد تظهر في شكل تحالفات أو تحزبات أو تجمعات محورية، وتفتيت التجمعات المرضية بالأسرة يتطلب في رأي (Liberman, 1980) تدعيم المعالج الأسري للتغيرات الإيجابية فقط فيما يتعلق بسلوك الأعضاء خلال تفاعلاتهم داخل النسق الأسري (170: 134-149).

وقد أشار كل من (Glick and Kessier 1980) إلى أن لمعالجي الأسرة بصفة عامة ثلاثة أهداف رئيسة تتحدد في :

1- تسهيل اتصالات المشاعر والأفكار بين أفراد الأسرة.

2- تغيير الاضطرابات والتحالفات في ضوء تحريك بعض الأدوار بالأسرة.

3- زيادة الاختبارات أمام أعضاء الأسرة، وتغيير أنماط تفاعلهم مع عرض أمثلة متنوعة لمساعدتهم على التعامل مع النزاع الأسري. (169: 106-110).

وقد قام (Gogdenberg, 1980) بتصنيف أهداف العلاج الأسري في أهداف قصيرة الأجل، وأخرى طويلة على النحو التالي:

أ- <u>الأهداف قصيرة المدى وتتضمن:</u>

1- كشف المشكلة القائمة أمام ا لأسرة ومدى اتصالها بنمط العلاقات داخل الأسرة وكيفية مساهمة أفراد الأسرة في علاج المشكلة.

2- توضيح أهمية استمرار الترابط والتماسك الأسري خلال وبعد جلسات العلاج.

3- زيادة إحساس الأسرة بمسئولياتهم جميعًا عن حدوث واستمرارية ومعالجة الأزمات والصراعات بالأسرة.

4- معاونة الأسرة على أن تثق في قدرتها على التحرك لحل المشكلات، وإشباع الاحتياجات مع التأكيد على أهمية مشاركة تجميع أعضاء النسق الأسري في جلسات العلاج.

ب- **الأهداف طويلة المدى وتشمل:**

1- المساعدة في تقوية الشعور والترابط الوالدي.

2- تكوين درجة عالية من المودة بين أفراد الأسرة مع المحافظة على زيادة الترابط بينهم.

3- مساعدة الأسرة على أن تعمل مستقبليًا كوحدة لتحقيق أهدافها المتفق عليها بين أعضائها (170: 147-152).

هذا وقد أوضحت (Haley, 1966) أن أهداف العلاج الأسري تختلف من أسرة لأخرى حسب نوعية التغيير المطلوب في النسق الأسري، واتفقت معها في ضرورة أن يسأل المعالج الأسرى كل فرد بالأسرة عن ما يتمناه من تغييرات أسرية وما يأمل تحقيقه للشخص المريض بالأسرة. وذلك كمحاولة لدمج أفراد الأسرة في العلاج (170: 146). وفي موضع آخر أشارت (Haley, 1974) إلى أن أهداف العلاج الأسري تتحدد في ضوء فهم طبيعة الأسر التي يتم التعامل معها، مع التمييز بين أنماط أساسية ثلاثة هي:

1- الأسر السوية جيدة الأداء الاجتماعي.

2- الأسر السوية غير جيدة الأداء الاجتماعي.

3- الأسر غير السوية، غير جيدة الأداء الاجتماعي.

هذا وينظر إلى النمطين الأخيرين كأسر غير سوية بصفة عامة، ويتحدد ذلك في ضوء ثلاثة مستويات:

أ- أسر تنحرف قليلاً عن مستوى الأداء الاجتماعي الجيد وفيها اختلال وظيفي ضعيف.

ب- أسر تنحرف إلى حد ما عن مستوى الأداء الاجتماعي الجيد وفيها اختلال وظيفي كبير أو متوسط.

جـ- أسر تبتعد كثيرًا عن مستوى الأداء الاجتماعي المناسب وفيها اختلال وظيفي كبير وغير مقبول.

وعلى هذا يتحدد هدف العلاج الأسري حسب نمط الأسرة ومستوى الانحراف إلي تقع فيه (177: 162-273).

وقد حاول (سعيد عبد العال) أن يطوع آراء (Goldenberg, 1980) في تصنيفه لأنماط العلاقات داخل الأسر المصرية والربط بينها وبين أهداف معالجة الأسرة وذلك على اعتبار أن هدف المعالج الأسري في الأسر التي يسود فيها (علاقات متساواة Symmetrical relationship) بين الزوجين وسعي كل فرد لمنافسة الطرف الآخر ومحاولة السيطرة على الأمور، تفرض على المعالج الأسري أن يركز على أهداف تتعلق بتغيير القيم والمعايير الأسرية (179: 63).

أما في الأسر التي تسود فيها (العلاقات التكاملية Complementary) فإن الشخص المسيطر على شكل العلاقات يكون واضحًا ومحددًا، وبناء على اعتبار الشخص المسيطر ذا مكانة أعلى من المسئلم، وفي هذا الشكل من العلاقات يظل الطرف الضعيف يعمل في الخفاء داخليًا وينظم جهوده ويكتل أفراد الأسرة معه، ويتحين الفرصة المناسبة لإثارة التحالفات الأسرية ضد الشخص المسيطر لقلب موازين الأمور، وهنا يكون على المعالج الأسري دورًا رئيسًا في تغيير شكل التفاعلات والاتصالات مع إعطاء أهمية خاصة للتغذية العكسية في اتصال الطرف الضعيف بالقوي، ومساعدة الضعيف على التعبير عن مشاعره وتفريغ الشحنات السلبية المحملة على قنوات اتصالات (179: 63-64).

في حين تتحدد أهداف المعالج الأسري في الأسر ذات العلاقات المتوازية أو المتوازنة Parallel. R. والتي يتبادل فيها طرفي العلاقة الزوجية وباختيارهما

يتبادلا مواقف القيادة والتبعية والمنافسة والتكامل وتبادل الأدوار تبعًا لقدرات وإمكانات كل طرف، وبديهي أن أهداف المعالج الأسري هنا تتجه نحو مساعدة النسق الأسري على التوازن المرن السريع لتلبية احتياجات الأفراد وإشباع رغباتهم وتحقيق الآمال المشتركة(179: 65-68). وقد حاول (مينوشن Minuchin, 1976) في عرضه لنموذج تأثير نمط الأسرة وبنائها في التنشئة الاجتماعية لأفرادها أن يلخص أهداف العلاج الأسري في التعامل مع الضغوط المختلفة على النسق الأسري لمساعدة أفراده على التوافق النفسي والاجتماعي (188: 48-52).

(4) النظريات التي يعتمد عليها العلاج الأسري:

رغم وجود شبه اتفاق بين المعالجين الأسريين على أن الأساس النظري للعلاج الأسري يرتكز على نظريتين رئيسيتين هما النسق والاتصال، إلا أن الدارس للعلاج الأسري يلمس أربعة اتجاهات متباينة إلى حد كبير يمكن أن تصنف على أساسها جهود المعالجين الأسريين والتي ترتكز بطبيعة الأمر على أطرهم النظرية، مع التأكيد المسبق على أن أوضاع المعالجين الأسريين وجهودهم ليست مصبوبة داخل مدارس صلبة ولكن هناك مرونة وتداخل بين هذه الاتجاهات الأربعة وهي:

1) النظرية النفسية الدينامية الأسرية.

2) نظرية الاتصالات الأسرية.

3) النظرية البنائية الأسرية.

4) النظرية السلوكية الأسرية.

وفيما يلي عرضًا مختصرًا لهذه الاتجاهات الأسرية:

1- النظرية النفسية الدينامية الأسرية Family Psychadynamic theory:

وهي تنظر إلى سلوك الأفراد مسترشدة بنموذج التحليل النفسي الذي يركز على الحياة الداخلية والقوى المتعارضة داخل الشخص كأساس لفهمه والتعرف

على دوافعه الشخصية ومعرفة مصادر آلامه وأحزانه (188: 107-108).

وأصحاب هذا الاتجاه يركزون على معرفة الحياة الداخلية والصراعات القائمة بين أعضاء الأسرة لفهم الروابط المشتركة بينهم.

وقد عرض (Acherman, 1956) ما أسماه بالأعراض المرضية المتلاطة Interloking Pathology وكيف تؤثر في إعاقة الجلسات الأسرية بشدة خاصة عندما يتفاعل الأفراد بطرية تجعل كل منهم يلفظ الآخر ويبتعد عنه.

ويعتبر (ايكرمان) أول من أشار إلى التغير الداخلي المستمر في عملية اللاشعور التي تحدث بين أعضاء الأسرة حينما يرتبطون معًا بالمساهمة في نمط العلاقات داخل الأسرة، وأشار إلى تأثير البيئة الأسرية المضطربة على نمو الشخص خلال طفولته نموًا مشوشًا غير محدد المعايير، وكذلك يركز أنصار هذا الاتجاه على دراسة التأثيرات غير اللفظية (الرمزية) الممثلة في الإيماءات والإشارات وغيرها وكيفية مساهمتها في أحداث الحيرة والاضطراب داخل الأسرة. وقد ساعد فهم أنصار هذا الاتجاه لنظرية التحليل النفسي على تحليل وظائف الأسرة وحصر جوانب الخلل ومسبباته الفردية وفي هذا نجد (Framo, 1970) يشير إلى أن الرمزيات خلال التفاعل الأسري قد تعبر عن علل نفسية تؤثر على نمط العلاقات الأسرية.وقد استند العديد من رواد هذا الاتجاه ومنهم (Don Jackon, Theodore Lidz, John, Bell, and Murray Bowen).

إلى أساسين هما:

- أن أي اضطراب انفعالي لدى أي فرد يؤثر على علاقته بالآخرين.
- وأنه العلاقة العلاجية مع هذا الفرد المضطرب ذات تأثير كبير في علاج الاضطرابات الأسرية (188: 109-110).

ولقد حاول (بوين 1966) أن يحدد الاختلاف بين طريقة تفاعلات الأفراد في النسق الأسري تبعًا لعنصري الانفعال والتفكير فقدم مسترشد بالتحليل النفسي

مفهوم Undifferentiated family ego mass ويقصد به اتساع الذات الأسرية المتشابكة، وأشار إلى أن الصدام المشترك دائمًا ما يحدث بين الشخص الذي تتدفق عواطفه والشخص الذي يتفاعل بعقلانية شديدة.

ولقد طور (بوين 1978) فكرته هذه مقدمًا مقياسًا لتقويم الشخصية تبعًا للاختلافات في نفسه بين الانفعال والتفكير.

صفر	25	50	75	100
الحيرة والارتباك				تفريق النفس بين الانفعال والعقل

وأشار إلى أن الأفراد الواقعين في أدنى المقياس تسيطر عليهم انفعالاتهم وتكون تصرفاتهم ردود أفعال لتصرفات الآخرين بالأسرة معهم. بينما الأفراد الواقعين أعلى المقياس يملكون القدرة على الفصل بين مشاعرهم وأفكارهم ويتصرفون بعقلانية ويقررون مواقفهم بحرية وثقة في الذات، وأوضح (بوين) أن غالبية أفراد المجتمع في المتوسط تكون درجاتهم فوق ستين درجة على هذا الأساس.

وقد فسر (بوين) السعادة الزوجية تبعًا لنظريته هذه المتمثلة في قدرة الفرد على التفرقة بين ذاته وذوات الآخرين، وكذلك فسر (بوين) فكرة التحالفات والمثلثات Triangulation التي تنشأ نتيجة لسعي فردين بالأسرة إلى ضم شخص ثالث إليهما لضمان تحقيق وجهة نظرهم بالأسرة وطبيعي أن المثلث المتكون قد يكون مرضيًا ومساهمًا في التوترات والصراعات الأسرية.ولقد فسر (بوين 1976) كيف تكون العلميات الأسرية ساكنة ورتيبة وأشار إلى ارتباط ذلك بالضغوط الأسرية الداخلية والخارجية وأوضح أيضًا كيف يمكن أن تساهم الاتصالات الأسرية في التعاضد والتساند بين أعضاء الأسرة، هذا وقد أوضح (بوين) أن وجهة نظره تنبثق من نظرية التحليل النفسي وليس من النظرية العامة للأنساق.إلا أنه مع بداية السبعينيات أكد العديد من رواد هذه النظرية ومنهم: Ackerman, 1970; Guerin, 1976; Spark, 1977; Framo, 1977; Whitaker, 1978; Napier, 1978.

على أهمية النظرية إلى الأسرة كنسق وضرورة التحول عن مفاهيم التحليل النفسي المقيدة لذلك (188: 113-114).

2- نظرية الاتصالات الأسرية Family Communication Theory:

عرضت (Haley, 1963) فكرة النسق الدائري وكيف تحدث الاتصالات القائمة داخلة، وطورا هذه الفكرة (Don Jackson, Virginia, Satir) في أواخر الستينات وأوضحا أن للاتصال مستويات متعددة ووسائل مختلفة وليس بالضرورة أن يكون عن طريق الكلام بل قد يكون من خلال التعبيرات اللفظية أو الرمزية أو الإشارات أو رنات الصوت أو حركات الجسم أو إيماءات أي من أعضاء البدن، وتحت أي ظروف تكون هناك رسالة ما يراد توصيلها من شخص لآخر(188: 115). وقد حذر (بوين) من تضارب القرارات الوالدية مع الأبناء فضلاً عن تضارب قرارات كل فرد مع نفسه وارتباط ذلك بفصام الأبناء (188: 111-112).

وأوضح (Wealkland, 1976) إلى أن الاتصال المتناقض يكون إيجابيًا في مستوى وسلبيًا في المستوى المقابل خلال نفس الفترة الزمنية، وأشارت (ساتير وهالي) إلى أهمية التغذية العكسية في تشكيل قواعد الأسرة وحدودها وأساليب تعاملها مع الأزمات والمشكلات التي تعرض لها. وأكد (جاكسون)على أهمية تدخل المعالج الأسري لكسر حدة التفاعل والاتصال السلبي داخل النسق الأسري مع أهمية وضع قواعد جديدة يتم على أساسها التفاعل وصولاً إلى التوازن الأسري. فالأفراد في أي علاقة مع أي طرف تحت الضغط يسلكون إحدى الطرق الخمس التالية التي حددها (Satir, Stachowiak, Taschman, 1975):

أ- الإنسان طيب النفس الذي يوافق على الأمور التي تعرض له ويميل إلى الرضا والتوافق مع الآخرين.

ب- الإنسان (المسيطر – اللائم للآخرين) وهو يميل إلى الاعتذار عن ما يحدث منه للآخرين.

جـ- الشخص المنعزل غير الموافق على رأي الآخرين لذا فهو لا يشاركهم تفاعلاتهم وعلاقاتهم.

د- الشخص المنعزل غير الموافق على رأي الآخرين لذا فهو لا يشاركهم تفاعلاتهم وعلاقاتهم.

هـ- الشخص المتوافق الذي يظهر بمعزل عن انفعالات ويكون مباشرًا في علاقاته ولا يميل إلى استخدام الرسائل المتناقضة ي تعاملاته داخل أو خارج النسق الأسري (188: 166-177).

وقد ساهمت نظرية الاتصالات الأسرية في تشكيل كثير من مفاهيم العلاج الأسري الخاصة بالاتصال بين الأنساق الفرعية وبعضها أو الاتصال بين النسق الأسري ووحداته أو اتصالاته الخارجية.

3- النظرية الأسرية البنائية Structural Family Theory:

يعتبر (Minuchin, 1974) من أبرز رواد هذا الاتجاه حيث يرى أن أفراد الأسرة يترابطون تبعًا لقواعد محددة تحكم تفاعلاتهم وعلاقاتهم هذه ا لقواعد بمثابة موجة لسلوك أعضاء الأسرة خلال تفاعلاتهم داخل أو خارج الأسرة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعايير البنائية في الأسرة غالبًا ما تكون موضوعة بطريقة غير واضحة وغير صريحة مما يؤدي إلى وجود خلل في استجابات الأفراد للمؤثرات داخل النسق. ويركز أصحاب هذا الاتجاه على حدوث التوازن الأسري داخل البناء الأسري بناءًا على الاتفاق على المعايير والمحددات الخاصة بتفاعل كل فرد في الأسرة على أساس نوعية الأدوار المكلف بها داخل النسق الأسري. ويعطي هذا الاتجاه فكرة النظرة الكلية للأسرة ولكن على أساس ترابط أنشطتها الخارجية والداخلية معًا، وهذا يوضح تساندية العلاقة بين النظرية البنائية ونظرية الاتصال، ويتم هذا في ضوء فهم كيفية تنظيم الأسرة لنفسها ولأدوارها وكيفية توافق أفراد الأسرة مع بعضهم خلال عمليات الاتصال بين الأنساق

الفرعية للنسق الأسري.وقد تأثر أصحاب هذا الاتجاه بالنظرية السلوكية خلال عمليات الثواب والعقاب لأصحاب السلوك السوي وغير السوي في ظل معايير النسق الأسري (188: 118-119).

ويعطي أصحاب هذا الاتجاه أهمية كبيرة لخبرات الأسرة على اعتبار أن الفرد يتصرف في حياته تبعًا لخبراته، وأهمها الخبرات الأسرية التي تطبع على الفرد منذ نعومة أظافره. ولكن نتفهم الخبرات الأسرية فمن الضروري معرفة الحدود والمعايير بين الأنساق الفرعية وبعضها ومعرفة مواطن ا لقوة والضعف في الأسرة مع تفهم شبكة التفاعلات الأسرية في إطار أدوار الأفراد بالأسرة.

وقد أشار (منيوشن) لمفهوم Enmeshed ويعني به تداخل الأسرة بطريقة مرضية حيث يقع الفرد في شرك أسري أو شبكة مرضية نتيجة لتأثير أفراد ما على اتصالاته بطريقة غير مريحة له مثل تدخل الآباء بطريقة سافرة.

وقد حاول (منيوشن) تفسير اضطرابات الطفل داخل أسرته في ضوء محاولة الطفل المحافظة على مكانته وأدواره داخل الأسرة وكان بطريقة خاطئة إشباعًا لرغبته في حب وعطف الآخرين عليه ويتم ذلك في ضوء جذب انتباههم لمرضه.

لهذا يرى بعض أنصار هذا الاتجاه مثل:(Minuchin, Baker, Rosman, Lieberman, Mailman, Toad, 1975).

أسباب الأمراض السيكوسوماتية من منظور العلاج الأسري فيما يلي:

أ- ضعف عوامل التفرقة داخل الأسرة مما يؤدي إلى وقوع الطفل في شرك العلاقات أي التداخل المرضي.

ب- الحماية الزائدة والتدليل للطفل.

جـ- جمود النسق الأسري وعدم قدرته على المرونة لإشباع احتياجات أعضاؤه.

د- نقص عملية حل الصراع مما يترتب عليه نتيجة لتراكمه سير الأمور بطريقة دائرية تؤثر سلبيًا على الطفل.

هذا وعندما يتكتل أفراد النسق الأسري لمعالجة مشكلة فرد ما فإن ذلك يمنع صراعات أخرى من الظهور (188: 120-123).

4- النظرية السلوكية الأسرية Family Behavioral theory:

(Lebow, 1972) المعالج الأسري السلوكي يهتم بتغيير السلك أكثر من اهتمامه بمعرفة سبب حدوثه، وذلك في ضوء دراسة المعالج للمثيرات ولعملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، والمعالج الأسري السلوكي يقيم قبل تعامله الوضع الأسري ويجري عملية تقدير Assessment لتشخيص هذا الوضع من خلال الملاحظة والتسجيل لمثيرات السلوك وأعراضه ومدعماته ونواتجه والتغيير المتوقع في العلاقات تبعًا لذلك. ويولي (Lieberman, 1970) أهمية لإجراء تحليل سلوكي للمشاكل في الأسرة لمعرفة مناطق الخلل والضعف السلوكي الأسري، وعلى هذا يحدد المعالج نوعية السلوك المرغوب تدعيمه أو إطفاؤه وتقليله كسلوك غير مرغوب فيه داخل الأسرة وفي هذا يسترشد المعالج بالقاعدة (ماذا يتوقع كل فرد من الآخر وماذا يتوقع هو من الآخرين). والمعالج الأسري يقود الأسرة لتغيير العوامل المدعمة للسلوك غير السوي وكذلك يهيئ الظروف المناسبة لتدعيم أعضاء النسق الأسري للسلوك الإيجابي المرغوب وهو في ذلك يستخدم أسلوب ومبادئ التشكيل في النظرية السلوكية، وفي هذا يؤكد (Patterson, 1971; Graziano, 1972; Berkowitz, 1972; Hawkins-Phelps-Neal, 1967) وهم من أنصار الاتجاه أهمية استخدام مهارات تنظيم السلوك وجداول التدعيم لمعالجة السلوكيات الخاطئة بالنسق الأسري (188: 124-128).

خامسًا: العلاج الأسري كاتجاه علاجي معاصر في خدمة الفرد:

(1) استراتيجيات العلاج الأسري:

لما كان للعلاج الأسري هدفًا رئيس يسعى إليه يتمثل في أحداث التوازن الأسري ومساعدة نساق الأسرة على التحرك معًا بفعالية لإشباع الاحتياجات

المختلفة للأسرة فضلاً عن حل مشكلات أفرادها فإن هذا الهدف يمثل (سياسة)عامة للمعالج الأسري، ويتطلب تحقيق هذه السياسة وضع (إستراتيجية) أو أكثر توضح المسارات الكبرى للتحرك بالنسق الأسري وتغييره فالإستراتيجية تتضمن التفكير في مشكلات النسق الأسري بصفة عامة وهي بمثابة موجهات وضوابط لتحركات المعالج الأسري على أن تكون هذه التحركات متدرجة وشاملة لأحداث تغييرات بجوانب الضعف والخلل وسوء التوظيف بالأسرة في ضوء اختيار أفضل القرارات المترتبة على المناقشات بالجلسات الأسرية، وتستلزم الإستراتيجية لوضعها موضوع التنفيذ (خططًا) تحدد بناء على التشخيص الأسري ويتم تنفيذها على (مراحل ممارسة العلاج الأسري) ولكل مرحلة أساليبها الخاصة المحققة لأهدافها الجزئية.

وتتحدد استراتيجيات العلاج الأسري في ثلاثة استراتيجيات رئيسة هي:

أ- إستراتيجية بناء الاتصالات الأسرية.

ب- إستراتيجية تغيير القيم وتوضيح المعايير الأسرية.

جـ- إستراتيجية إعادة التوازن الأسري.

ويمكن توضيح ذلك باختصار على النحو التالي:

أ- إستراتيجية بناء الاتصالات الأسرية: تهدف هذه الإستراتيجية إلى مرور المشاعر والأفكار بين أعضاء الأسرة في إطار مناخ نفس اجتماعي يستبعد الفهم الخاطئ لمضمون الرسائل المتبادلة، وتتأثر عملية الاتصال داخل وخارج النسق الأسري بمجموعة عوامل منها حجم الأسرة، طريقة التفاعل الأسري، خبرات أعضاء النسق الأسري، الضغوط التي تتعرض لها الأسرة طبيعة المعايير والحدود والقيم والاتجاهات والميول داخل الأسرة، طبيعة الرسائل المتبادلة، الخبرات المشتركة لطرفي الرسالة، نوعية القنوات المستخدمة في نقل الرسالة، وهدفها وزمن الرسالة والطريقة الرجع المرتبطة بها، ومدى تجاوب المرسل مع رد فعل المستقبل،ويرتبط ذلك كله باحتياجات ومشكلات وإمكانات النسق الأسري.

ويستخدم المعالج الأسري في هذه الإستراتيجية الأساليب المتنوعة المستمدة من نظرية الاتصالات، والتي تدور في محورها حول تعديل طريقة الاتصالات الأسرية، ويتم على أساس قد يتضمن غلق قنوات اتصال قائمة، فتح قنوات اتصال جديدة، تخفيف الضغط على قنوات اتصال حالية، زيادة الضغط على قنوات اتصال غير محملة، استبعاد الأحداث العارضة من عملية الاتصال، ضمان التغذية العكسية في الاتصال. (171: 163).

ب-إستراتيجية تغيير القيم وتوضيح الحدود الأسرية: تهدف هذه الإستراتيجية إلى تبني الأسرة لأهداف مشتركة والاتفاق على طرق حل المشكلات داخل النسق الأسري، ويتحقق ذلك في ضوء الاتفاق على ضوابط ومحددات ومعايير يتم في ضوئها التفاعل الأسري، ويتطلب ذلك ترتيب أهمية الأمور في السلم القيمي للأسرة، ويترتب على هذا تغيير أو استبعاد بعض القيم والعادات المعوقة للتفاعل الأسري، وإحلال قيم جديدة تساعد النسق الأسري على التغيير نحو أداء أفضل من أعضاء الأسرة لأدوارهم المتنوعة، ويسعى المعالج الأسري المشتغل بهذه الإستراتيجية إلى تحديد الاختلافات بين قيم الأسرة وقيم المجتمع، وتأثير ذلك على أداء الأسرة (151: 232)، ويوظف المعالج أساليب نظرية النسق في ذلك على اعتبار أن الأسرة نسق مفتوح يتأثر بالقيم والعادات الموجودة بالمجتمع.

جـ- إستراتيجية إعادة التوازن الأسري: تهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة الأسرة على الاستقرار المرن لتلبية المتطلبات الجديدة للنسق الأسري كنسق مفتوح، ويستخدم المعالج هنا مهاراته المتنوعة في المناقشة والتحليل والإيضاح لمعرفة مناطق الضعف في النسق الأسري التي تؤثر على أداء الأسرة لأدوارها بفعالية، ويسعى المعالج إلى توجيه التغييرات فى ضوء توظيف أساليب التفاعل والاتصال بالإضافة إلى بعض أساليب النظرية الدينامية النفسية والنظرية السلوكية، الأسرية والنظرية البنائية الأسرية، ولا يتحقق هدف هذه الإستراتيجية إلا في ضوء الإستراتيجيتين السابق الإشارة إليهما (الاتصال – القيم).

(2) مراحل ممارسة العلاج الأسري:

يمارس العلاج الأسري خلال عدة مراحل متباينة متسلسلة، وقد اختلف المعالجون الأسريون في تحديد هذه المراحل من حيث العدد نتيجة لاختلاف أطرهم النظرية والثقافية وتباين خبراتهم العلاجية،حيث ذهب كل من (Satir 1964; Bell, 1975;Franklin,1973;Goldenberg, 1980;Framo 1978.)

إلى تبني وجهة نظر ثلاثة لمراحل الممارسة، بينما ذهب كل من (Bowen, 1976; Poul Watzlarick, 1967; Tilbury, 1977; Carol Mayer, 1976; Howard Goldstein, 1973; Sanford Sherman, 1974; Scott Briar, 1973.)-

وفي ضوء تحليل الباحث لوجهتي النظر الرئيسيتين في تحديد مراحل ممارسة العلاج الأسري اتضح أن الخلاف في المسميات فقط وليس في جوهر الممارسة؛ ولذا تستعرض وجهة النظر الثلاثة فقط، ويرى أصحابها أن ممارسة العلاج الأسري تتم من خلال:

أ – مرحلة المقابلات المبدئية (بداية اتصال المعالج بالنسق الأسري).

ب– المرحلة الوسطى (جوهر التفاعل بين المعالج والأسرة).

جـ– المرحلة الختامية (الاتفاق على خطة العلاج – انسحاب المعالج).

أ– مرحلة المقابلات المبدئية: يفضل معظم المعالجون الأسريون التعامل مع كل أفراد الأسرة، وإن كان المعالج بعد ذلك يختار العمل مع بعض أفراد الأسرة واستبعاد البعض الآخر، ويحاول المعالج معرفة طبيعة بناء النسق الأسري، وشكل اتصالاته وتفاعلاته، ومناطق القوة والضعف فيه، ونوعية أفراد النسق الأسري التابعين والقياديين، والديكتاتوريون المتسلطين، والديمقراطيين المعتدلين، وكذلك يحدد نوعية وطبيعة الأشخاص المؤثرين في الأحداث في النسق الأسري والذين هم خارج البناء الأسري. وترى(Satir, 1964) أنه من الضروري بداية حضور الزوج والزوجة جلستين على الأقل بدون أطفال بهدف التأكيد عليهم كأفراد ورفقاء

وليسوا مجرد أبوين فقط. ويذهب (Bell, 1975) إلى ضرورة أن يكون الاجتماع الأسري الأول لكل أعضاء الأسرة بناءً على اتفاق المعالج مع الأعضاء.

ويتفق (Bell, Satir) على إمكانية استغناء المعالج الأسري عن حضور الأطفال دون سن التاسعة بعد حضورهم المقابلات المبدئية، ويكون استثناء حضور الأطفال مرجعه إلى عدم قدرتهم على التعبير عن مشاعر ومشاكل واحتياجات الأسرة، وإحساسهم تجاه أفراد الأسرة. ويشير (Prosky and Fanklin, 1973) إلى أهمية التركيز في المقابلات الأولى على تاريخ حياة الأسرة، والأحداث الماضية في حياتها، وخبرات الأعضاء في هذا الشأن. وتحدد (Halley, 1976) أهمية التركيز في المقابلات الأولى على جوانب سوء التوظيف الأسري مع التركيز على عوامل المشكلة القائمة وإمكانات الحل المتفق عليه من أعضاء النسق الأسري.

وترى (هالي) أن مرحلة المقابلات المبدئية تتضمن التركيز على عدة مناطق هامة منها: المرحلة الاجتماعية، مرحلة المشكلة، مرحلة التفاعل، مرحلة وضع الهدف. ويركز (Kempler) على أهمية كشف الذات بواسطة أفراد الأسرة مع التركيز خلال هذه المرحلة على معرفة وتفهم:

- ماذا يحدث بالنسق الأسري.
- لماذا يحدث هذا الخلل.
- مال الذي يدعم استمرارية التفاعلات الخاطئة (170: 129-136).

ب- المرحلة الوسطى: تمثل هذه المرحلة قلب وجوهر العلاج الأسري حيث يتفق المعالج مع الأسرة بعد المقابلات الأولى على القيام بزيارتهم بانتظام مرة كل أسبوع عادة، ويتراوح وقتها الزمني بين ساعة إلى ساعتين.

ومن الأهمية أن يعي ويدرك المعالج أن الأسرة سوف تقاوم غالبًا عملية كشف أسرارها وإظهار مواطن ضعفها، وقد تأخذ المقاومة شكلاً شعوريًا أو غير شعوريٍّ، ومعبرًا عنه صراحة أو تلميحًا من خلال الإيماءات والهزات والغمزات

وحركات الجسم. ومن الأهمية في رأي (Framo) أن يركز المعالج تفاعلاته مع كل أفراد الأسرة بدلاً من الشخص المضطرب فقط مع سؤال كل فرد عن خبراته ودراسة نظرة كل فرد للآخر كوسيلة لمعرفة مواطن الصراع والضغط الأسري.

وعن طريق الجلسات الأسرية ستتعلم الأسرة دور المعالج معها وواجباتها خلال عملية العلاج، وعلى المعالج أن يكون حريصًا على ألا يقابل أحدًا سرًا، ولا ينضم إلى تكتلات أو تحزبات داخل الأسرة، وعلى المعالج مساعدة الأسرة في تغيير نمط العلاقات والتجمعات الهدامة داخل الأسرة، كأن يسعى أحد الوالدين مع بعض الأبناء إلى تشكيل جبهة ضد الوالد الآخر، وعلى المعالج الأسري أن يسعى لمرور عمليات الاتصال بشكل انسيابي دون معوقات، وأن يضمن تسهيل التغذية العكسية واستقبال المرسل لها بصورة أفضل. ويشير (Framo) أن بعض نماذج التفاعل الأسري قد تقاوم التغيير مما يجعل تقدمية العلاج في جلسات العلاج الأسري متواضعًا، إلا أن المرحلة الوسطى بصفة عامة تفيد في إعداد الأسرة بصفة عامة لكي تتوافر لديها إرادة العمل معًا، وتتقبل التغير نحو الأفضل.

جـ- **المرحلة النهائية**: يستغرق العلاج الأسري كما يرى (Bell, 1975) من 8-20 جلسة أي من 8 أسابيع إلى 20 أسبوع، ولا ينبغي المعالج تدخله إلا بعد التأكد من أن الأسرة أصبحت قادرة على حل صراعاتها بنفسها ، وعلى أن تتناقش وتتفاعل دون توترات عنيفة، ومن مؤشرات ذلك نمو قنوات الاتصال وضمان سير التغذية العكسية وإيجابية التفاعل واعتماد الأسرة على نفسها دون اللجوء للمعالج باستمرار (1701: 149-161).

(3) أساليب العلاج الأسري:

لما كان العلاج الأسري هو عملية التدخل المخطط في النواحي التي ترتبط بسوء التوظيف والأسرى والتي تستهدف مساعدة الأسرة على القيام بوظائفها في ضوء تسهيل عمليات الاتصال (200: 483)، ويتم ذلك في ضوء تغيير بعض

عناصر نسق العلاقات بالأسرة، والتي يكون من شأنها التأثير السلبي المعوق لأداء الأفراد لأدوارهم (205: 239)، فإن ذلك يتطلب النظرة إلى مواطن الخلل بالأسرة كلها (178: 484)، والتعامل مع كافة أنساقها الفرعية للوصول إلى أداء اجتماعي ونفسي متوافق للنسق الأسري كوحدة كلية (214: 113)، فإن المحلل لتعاريف العلاج الأسري يجدها تحدد أهدافه واستراتيجياته وأساليبه كما يلي:

(1) فيما يتعلق بإستراتيجية بناء الاتصالات الأسرية فإن ذلك يتم في ضوء:

- غلق قنوات الاتصال المسببة باستمرار للصراع الأسري.
- استحداث قنوات اتصال جديدة لإشباع أفضل لرغبات الأسرة.
- تدعيم قنوات الاتصال الناجحة القائمة بالأسرة لتلبية أفضل لاحتياجات أعضاء النسق الأسري.
- تخفيف الضغط من على قنوات اتصال قائمة بالأسرة نظرًا لما يسببه ذلك من سوء أداء للأدوار الأسرية.
- ضمان فهم وتوصيل محتوى الرسالة دون تحوير معناها من المرسل أو المستقبل.
- استبعاد الأحداث العارضة والخبرات المؤلمة المعوقة لعملية الاتصال.
- التأكيد على أساس الاتصال وأهمية التغذية العكسية في علاقات الأفراد بالأسرة.

(2) فيما يتعلق بإستراتيجية تغيير القيم الأسرية المعوقة لأداء الأسرة لوظائفها فإن ذلك يتطلب ما يلي:

- دراسة الوضع الحالي لنمط التفاعل الأسري.
- تحديد اتجاهات التفاعل ومؤثراتها ومدعماتها.
- تحديد الأنماط المؤثرة في التفاعل السلبي.
- معرفة مواطن القوة لدى الأشخاص المؤثرين في التفاعل الإيجابي.
- معرفة كيفية تعامل الأسرة مع الأزمات الماضية والحالية.
- معرفة نوعية الخبرات المؤثرة على شبكة العلاقات الأسرية.

- تحديد التجمعات والتحالفات الأسرية ودراسة كيفية تكسيرها خاصة إذا كانت سلبية.

- معرفة كيفية استقبال وتفاعل الأسرة مع المتغيرات الجديدة.

- دراسة اتجاهات الأبناء نحو بعضهم ونحو والديهم.

- دراسة اتجاهات الوالدين نحو بعضهم ونحو أبنائهم.

- تحديد المعايير والضوابط التي تتحرك الأسرة في إطارها.

- معرفة مواطن القوة والضعف المرتبطة بالتفاعل الأسري.

- تحديد مناطق الاختلاف والاتفاق بين القيم الأسرية والمجتمعية.

- تتم جميع المحددات السابقة بهدف حسن استثمار النسق الأسري لموارده الذاتية والبيئية في إطار تسهيل ممارسة الأدوار داخل وخارج النسق الأسري.

(3) أما إستراتيجية تغيير البناء الأسري فإنها تتطلب ما يلي:

- التأكيد على ممارسة عمليات الاتصال والتفاعل بين الأنساق الفرعية داخل النسق الأسري.

- العمل على استقرار الأسرة تبعًا للتغييرات الجديدة في المفاهيم والأدوار والمسئوليات، ومعايير التعامل، وأنماط التفاعل.

- تدعيم نقاط القوة في النسق الأسري، ومساعدته على تعميم الخبرات الناجحه بالأسرة وتوسيع دائرة الاتصال والتفاعل، بما يحقق التوازن الأسري السلبي والمشبع لرغبات الأعضاء.

- معاونة النسق الأسري على التحرك ومواجهة التغيرات الجديدة، والفجائية دون مساعدة من المعالج الأسري.

- تركيز الاهتمام حول مناطق النجاح التي تحققت بالأسرة مع توضيح أهمية دور الأسرة في التغلب على مناطق الصراع التي ما زالت قائمة.

وإذا كان المعالج الأسري سيمارس دوره في إطار الأهداف والمراحل والإستراتيجيات السابق الإشارة إليها، فلعل السؤال الذي يطرح نفسه على بساط البحث حاليًا هو:

كيف يمكن للمعالج الأسري القيام بعمليات الاتصال والتفاعل والتوازن؟ ولعل السؤال يحمل في طياته الإجابة في ضوء ما سبق الإشارة إليه من أطر تنظيرية توجه ممارسة العلاج الأسري.

ولقد لخص (Tilbury, 1977) أساليب ممارسة العلاج الأسري فيما يلي:

1) الأساليب التدعيمية Sustaining Techniques وتتضمن المشاركة والمساندة، والتشجيع، والتأكيد الواقعي.

2) أساليب التأثير المباشر Direct Influences وتتضمن زيادة أو تخفيض مشاعر وأفكار أعضاء النسق الأسري خلال التفاعل، ويتم ذلك في إطار النصح والإيحاء والتأكيد وتدعيم الذات العليا وتثبيت خبرات التعامل الناجحة بين الأفراد.

3) أساليب الإفراغ الوجداني Ventilation وتدور حول تشجيع الأفراد للحديث عن خبراتهم وتجاربهم المؤلمة مع عدم إدانتهم وتفسير كيفية تلافي هذه المواقف المؤلمة مستقبلاً.

4) أساليب المناقشة التأملية المنطقية Reflective Discussion ويعتبر هذا الأسلوب جوهر التعامل في العلاج الأسري نظراً لأهميته في التعامل مع مشاعر وأفكار وقيم وعادات واتجاهات أعضاء النسق الأسري.

5) أساليب التفسير لعمليات الاتصال والتفاعل داخل الأسرة مع التركيز على أهمية التفريق بين ذات الفرد وذوات الآخرين بالأسرة، وكذلك أهمية تفسير خطورة التحالفات والتجمعات على فعالية النسق الأسري في أدائه لأدواره المتنوعة.

6) أساليب تسهيل التعبير عن المشاعر والأفكار داخل النسق الأسري مع حرص المعالج على عدم الانزلاق للتوحد مع طرف ضد آخر (205: 235-239).

ومن الأهمية أن نشير إلى أن (Goldenberg, 1980) قد أشار إلى أساليب أخرى للعلاج الأسري؛ ولكنها أقرب ما تكون إلى مداخل مستقلة للعلاج الأسري، ومنها على سبيل المثال:

أ- العلاج الأسري المتعدد: وهو أسلوب ابتدعه (لاكر، 1976) للتعامل مع مرضى الشيزوفرينيا بالمستشفيات، وهذا الأسلوب تطوير للأساليب الفنية للعلاج الجماعي، ويتم في ضوئه ا لعمل مع جماعات مكونة من أربع أو خمس أسر، وتتشابه طبيعة التغييرات المطلوبة لديهم، ويمكن للمعالج هنا استخدام أسر أقل اضطرابًا بعد تلقي نوعًا من العلاج في مساعدة أسر أكثر اضطرابًا وتتشابه الجزئية الأخيرة مع ما سبق أن أشار إليه (عبد الفتاح عثمان، 1979) من نظام العلاج بالساعد Helper في خدمة الفرد (73: 62-63).

ب- العلاج الدمجي المتعدد: وهو مدخل ابتدعه (ماك جريجور، ورتيش وشيستر، 1971) وغيرهم من أعضاء القسم الطبي بجامعة تكساس بأمريكا، ويهدف إلى إعطاء تدخل مختصر ومركز للأسرة التي تعاني من أزمة وجود مراهق مضطرب، ويعتمد أنصار هذا المدخل على أن النسق الأسري يكون مهيئًا للتدخل والتغيير نظرًا لوجود أزمة أسرية تتطلب تكاتف وتساند الجميع من أجلها (203: 59-122).

جـ- علاج أزمة الأسرة: وهو مدخل ابتدعه (جيزل وكابلان،1968) بوحدة العلاج الأسري بمستشفى (كلورادو) للعلاج النفسي، وقد أيدهم (منوشن، 1972) ويهدف إلى التدخل السريع في الأزمات الأسرية الحادة كالطلاق والإدمان والوفاة، الطفل الهارب (170: 201-210).

د- التدخل في الشبكات الاجتماعية المرضية: وهو أسلوب ابتدعه (أسبيك وآخرون، 1973) وهو مستمد أساسًا من خبرة التعامل مع حالات الشيزوفرينيا، ويركز فيه المعالج على شبكة العلاقات المضطربة للأسرة وأفرادها مع البحث عن العلاقات المسببة لهذا الاضطراب وكيفية إحداث توازن بين السلوك المختل وظيفيًا والسلوك المطلوب، والهدف الرئيس من هذا المدخل العلاجي زيادة

معدلات النضج الانفعالي لأعضاء النسق الأسري خاصة الأعضاء الذين يعانون من الحرمان أو الإدمان.

هـ- استخدام الفيديو (العرض التليفزيوني): أسلوب ابتدعه (بيرجر، 1976) وآخرون، بهدف إعادة عرض الجلسات الأسرية على الأسرة مع التركيز على جزئيات خاصة بالمناقشة والتفاعل والحوار، ويمكن استخدام أسلوب العرض البطيء لشرح مساهمة تصرف معين في إحداث خلل بعمليات الاتصال والتفاعل الأسري.

و-التمثيل التعبيري ،أو الرقص الحركي الأسري : ابتدع (سايمون، 1972) وزملائه هذا الأسلوب كنوع من التنظيم غير اللفظي لعلاقات وأدوار الأفراد خلال لحظة محددة، وهنا قد يطلب من فرد تمثيل موقف معين يسبب انفعالاً بالأسرة، أو تقليد تصرف معين يكون من شأنه إثارة السخط الأسري.

ز- المتصل العلاجي الجنسي: ابتدع (وجوهانسون، 1970) هذا الأسلوب كنتيجة مستخلصة لعدد من الأبحاث الحكومية الأمريكية التي ناقشت التدخل بالعلاج السلوكي لتصحيح الأخطاء الشائعة في الزواج، ويمارس هذا الأسلوب داخل العيادات مع الزوجين لشرح عمليات الإشباع العاطفي والجنسي بين الزوجين، وتأثيرها على نمط العلاقات والتفاعلات بينهما (170: 211-217).

ومع تحفظ الباحث على هذا الأسلوب نظرًا للثقافة المصرية الإسلامية إلا أنه يمكن الاستفادة من بعض جوانبه في عمليات الإرشاد والتوجيه الزواجي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض البحث

أولا: دراسات تناولت علاقة المناخ الأسري بالابتكار:

نظرًا لكثرة عدد الدراسات السابقة التي قام الباحث بتجميعها فسوف يكتفي بالإشارة إلى عينة وموضوع الدراسة وأهم نتائجها، وسوف تستخدم بعض التفاصيل المرتبطة بهذه الدراسات في التعليق عليها من ناحية، وفي ربطها نتائج دراستنا من ناحية أخرى، وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات.

(1) أجرى (بيللي، 1969) دراسة موضوعها طبيعة العلاقة بين إدراك الآباء، والقدرات الابتكارية للأبناء، وقد أجريت الدراسة على (120) طالب جامعيًا بجامعة نورث تكساس بأمريكا، وتوصلت ضمن نتائجها إلى وجود تباينًا كبيرًا بين أبناء الأسر المدركة لطبيعة التفكير الابتكاري، وأبناء الأسر غير المدركة لذلك، وكانت الفروق لصالح أبناء الأسر المدركة لطبيعة التفكير الابتكاري، في نفس الوقت الذي كانت فيه البيئة الأسرية للأبناء مرتفعي الابتكار متقاربة مع البيئة الأسرية للأبناء منخفضي الابتكار (164).

(2) وتوصلت كل من (داتا وبارلوف، 1967) في دراستهما عن العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة وقدرات التفكير الابتكاري للأبناء، وقد أجريت الدراسة على طلاب المدرسة الثانوية الأمريكية، واستخدمت عينة حجمها 265 طالبًا مرتفعي الابتكار، 744 طالبًا منخفضي الابتكار، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالاستقلال والمرونة والحرية وتجنب استخدام السلطة، وبين مستوى الابتكار المرتفع لدى الأبناء، بعكس مستوى الابتكار المنخفض الذي اتسمت فيه المعاملة الوالدية بالاتكالية والجبرية والتسلطية (162).

(3) قام (هاريسون، 1972) بدارسة العلاقة بين متغيرات البيئة المنزلية الثقافية والنشاط الابتكاري للأطفال، وأجريت الدراسة على عينة حجمها مفردة من

الجنسين المقيدين ببعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت ضمن نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى القدرة على التفكير الابتكاري للتلاميذ من الجنسيين، وبين اهتمامات الآباء الثقافية داخل الأسرة، وأشارت النتائج إلى أن تشجيع الآباء للأبناء لممارسة الأنشطة الثقافية والفعلية في إطار من الحب والتسامح من شأنه أن ينمي قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء (180).

(4) وأجرى (محمد شابت علي الدين، 1973) دراسة للعلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وأنماط التربية الأسرية، واستخدم عينة من بعض طلاب المدارس الثانوية بالمنصورة، وتوصل في نتائجه إلى وجود فروق جوهرية بين مجموعة الأشخاص ذوي القدرة على التفكير الابتكاري المرتفع ، وبين مجموعة الأشخاص منخفضي الابتكارية فيما يتعلق بأنماط وطرق التربية التي مارستها الأمهات معهم خلال طفولتهم خاصة في السنوات الخمس الأولى من العمر، وقد تميز مرتفعي الابتكارية بنمط أموي متسامح أكثر من التشاور والتسيب أكثر من الحماية والإثابة أكثر من العقاب (117).

(5) وقد قام (حسين الدريني، 1974) بدراسة لبعض مشكلات ذوي القدرة على التفكير الابتكاري من طلبة المدرسة الثانوية، مستخدمًا عينة حجمها 744 طالبًا بالصفوف الثلاث بإحدى مدارس مدينة طنطا بالغربية، وتوصلت الدراسة ضمن نتائجها على وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومتوسطي الابتكاري في مجالات التوافق الاجتماعي، المشكلات الانفعالية، الدين والأخلاق، الأسرة ومنهج الدراسة، وقد كانت الفروق لصالح مرتفعي الابتكارية، وأيضًا وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الابتكارية في مجالات: المشكلات العادية، والحادة، وكذلك وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الابتكارية فيما يتعلق بمجالي: الصحة (العادية – الحادة) الناحية الاقتصادية (الحادة) (24).

(6) أجرى (عبد الحليم محمود، 1974) دراسة للسياق النفسي الاجتماعي

للإبداع على عينة عمدية من الطلاب الذكور المقيدين بالصف الثاني الثانوي بعشرة مدارس حكومية بالقاهرة، وممن يقيمون بالأحياء المختلفة بالقاهرة، وكان حجم العينة 480 طالبًا، وحددت مجالات السياق النفسي الاجتماعي للإبداع في خمس مجالات هي: الأسرة، الأقران والأصدقاء، معاهد التعليم مراحلها المختلفة، جماعات العمل والنشاط الاجتماعي العام، وسائل الإعلام الجماهيرية، وتوصلت الدراسة ضمن نتائجها إلى وجود ارتباطات سالبة بين إبداع الأبناء ومعاملة الآباء والأمهات التي تتسم بالرفض، الإكراه، العدوان، عدم الاتساق، تلقين القلق الدائم، التباعد العدائي، الاستحواذ، التطفل، ووجود ارتباطات سالبة بين إبداع الأبناء ومعاملة الآباء التي تتسم بالاستحواذ، انسحاب العلاقة، الرفض، العدوان بينما وجدت ارتباطات موجبة بين الإبداع عند الأبناء ومعاملة الأمهات التي تتسم بعدم التشدد في التأديب، التمركز حول الطفل، أعطاء الطفل الاستقلالية والحرية (71).

(7) أجرى (شيوارتز، 1975) دراسة للعلاقة بين العناصر الابتكارية للأطفال في مرحلة الحضانة، وارتباط ذلك بالسلطة الأبوية، وأجريت الدراسة على 84 طفلاً بمدارس الحضانة في (أيسلندا)، وتوصلت في نتائجها على أن ارتفاع درجة تعليم الوالدين يرتبط إيجابيًا بظهور وتنمية قدرتي الطلاقة والأصالة لدى الأبناء، ودلت النتائج كذلك على الارتباط السلبي بين المناخ الأسري السلطوي الديكتاتوري، ونمو القدرات الابتكارية عند الأبناء في مرحلة الحضانة (201).

(8) دراسة(سيد صبحي،1975) أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار، وتوصل في نتائجه إلى وجود علاقة إيجابية بين المستوى الثقافي والممارسات الثقافية الموجهة من الآباء للأبناء، وبين تنمية الابتكارية عند الأبناء (47)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (محمد خالد الطحان، 1977) (121).

(9) توصل (محمد السعيد عبد الحليم، 1977) في دراسة للاتجاهات الوالدية السوية وعلاقتها بالابتكار لدى الطلاب من الجنسين، بالمرحلة الإعدادية بإحدى المدارس الحكومية بمدينة بنها – القليوبية، وعلى عينة حجمها 18 تلميذاً، إلى وجود ارتباط دال موجب بين الاتجاهات الوالدية السوية لكل من الآباء والأمهات، وبين ابتكارية أبنائهم من الجنسين، وكذلك وجود ارتباط سالب بين الاتجاهات الوالدية غير السوية (التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، القسوة، التذبذب في المعاملة) وبين ابتكارية الجنسين بالمرحلة الإعدادية (122).

(10) واتفقت دراسة (صائب أحمد إبراهيم، 1978) مع النتيجة السابقة رغم اختلاف الإطار الثقافي إلى حد ما حيث إن هذه الدراسة أجريت في بغداد بالعراق، وتوصلت أيضًا إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الاتجاهات الوالدية السوية، وبين زيادة نمو القدرات الابتكارية عند الأبناء بالعراق. (59).

(11) أجرى (كنيدي، 1979) دراسة للعلاقة بين قبول الوالدين للفردية والشخصية الابتكارية للأبناء، على عينة من الصفين الخمس والسادس بالمدرسة الابتدائية، واختيرت العينة من سبع مدارس بضواحي مدينة (نيورسي) بأمريكا، وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما من الذكور والأخرى من الإناث، وحجم كل مجموعة (25) مفردة ممن ينتمون إلى الطبقة الوسطى، ويقيمون في كنف الوالدين، وقد توصلت الدراسة ضمن نتائجها إلى أن السلوك الابتكاري لدى الوالدين يزيد من قدرة الأبناء على الابتكارية، وإلى أن قبول الوالدين للفردية والشخصية الابتكارية لدى الأبناء يدعم استمرارية ونمو القدرات الابتكارية لديهم، بينما لم تتوصل الدراسة إلى نتائج قاطعة بشأن تأثير المستوى الاقتصادي للوالدين على نمو ابتكارية الأبناء (184).

(12) أظهرت دراسة (براون، 1979) في مناقشتها للعلاقة بين القدرة على

التفكير الابتكاري للأطفال الموهوبين وبين توقعات آبائهم بالبيئة الأسرية، والتي لختارت (44) تلميذًا موهوبًا بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأسرهم من الطبقة الوسطى اقتصاديًا بأمريكا، إن الآباء الذين يمارسون مع أسرهم النظام الصارم والقواعد الشديدة تشير توقعاتهم إلى كونهم أكثر حبًا لرعاية أطفالهم المبتكرين، بينما كان الآباء الذين يمارسون مع أسرهم الاستقلالية والإنجاز تظهر توقعاتهم تفضيلهم للتنوع في معاملة الأبناء؛ لأن هذا في رأيهم ينمي الابتكارية عند الأبناء، وأخيرًا كان المناخ الأسري الملتزم بالعقائد والتقاليد من جانب الآباء في تعاملهم مع الأبناء يشير إلى سيطرة وتحكم أقل (158).

(13) درس (مرزوق عبد المجيد، 1981)العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالابتكارية للأبناء بالمرحلة الابتدائية، وكانت العينة من الجنسين وقدر حجمها بعدد (861)تلميذًا، اختيروا من ريف محافظة البحيرة وحضر محافظة الإسكندرية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى: وجود علاقة موجبة بين المستوى الاجتماعي للأسرة، وقدرة الأبناء من الجنسين على التفكير الابتكاري عد المقيمين بالحضر، عدم وجود علاقة دالة بني المستوى الاقتصادي للأسرة وكل من المرونة والأصالة لدى ا لبنين بالحضر أيضًا (126).

(14) توصل (محمد عبد الله شوكت، 1982)عند دراسته للعلاقة بين عدد من القدرات العقلية وبعض المتغيرات البيئية بالمجتمع المصرين والتي أجراها على (486) طالبًا بالصف الثاني الثانوي بمدارس الإسماعيلية، إلى أن اتجاهات الوالدين التي تتسم بالمرونة والديمقراطية والاستقلالية والاهتمام بثقافة الأبناء ترتبط إيجابيًا بالقدرات الابتكارية المحددة في الطلاقة والمرونة والأصالة عند الأبناء، كذلك وجدت علاقة موجبة بين المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي للأسرة وبين نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء (129).

(15) درس (أحمد عبد اللطيف عبادة، 1986) معوقات التفكير الابتكاري بمراحل التعليم العام، في ضوء إدراك المعلمين لذلك في محافظات المنيا، أسيوط، سوهاج، واختار عينة بحثه من (235) معلمًا ومعلمة وتوصل في نتائجها إلى توافر معوقات خاصة بالرعاية الأسرية واتجاه الأسرة نحو التفكير الابتكاري، وكذلك توافر معوقات للابتكارية في المجتمع تظهر في تسلطية التنشئة والتوجيه توافر سلبياته بالثقافة المصرية تقلل من نمو الابتكارية لدى التلاميذ بمراحل التعليم العام (20).

وكانت (أميرة عبد العزيز الديب، 1985) قد توصلت لبعض هذه النتائج فيما يتعلق بعدم تسهيل الإطار الأسري لنمو ابتكارية الأبناء نتيجة تسلطية الآباء في علاقتهم مع الأبناء، ووجود تفرقة واضحة خاصة في الريف المصري فيما يتعلق بمعاملة الذكور والإناث، مما ينعكس سلبًا على نمو ابتكارية الأبناء (11)، كذلك قدم (عبد الله محمود سليمان، 1985) تحليلاً لعوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة توصل فيه إلى افتقار الثقافة العربية المعاصرة للعوامل التي تنمي الابتكارية لدى أفراد المجتمع بصفة عامة (86: 9-30).

(16) قارن (محمد حمزة أمير خان، 1989) بين العوامل الثقافية المؤثرة في الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ونيجيريا، وتوصل في دراسته لدى الأفراد، فقد كان النيجيريون أكثر طلاقة ومرونة وأصالة على الاختبار غير اللفظية للابتكار بينما كان السعوديون متفوقين في هذه القدرات على الاختبارات اللفظية (141: 95-111).

تعليق على دراسات علاقة المناخ البيئي بالابتكار:

سعى الباحث خلال استعراضه للدراسات السابقة إلى استيضاح طبيعة العلاقة بين المناخ البيئي والابتكار، وبمعنى آخر ما هو شكل واتجاه المتغيرات البيئية المتنوعة في علاقتها بتنمية وتشجيع أو كف وإيقاف قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، والأوساط الاجتماعية المتنوعة، والبيئات

الثقافية المتباينة، وفي إطار المستوى التعليمي والمهني والاقتصادي والأسري بشكل عام؟ وفي هذا يجد المحلل للدراسات السالفة ما يلي:

أولاً: اتفقت الدراسات السابقة بصفة عامة على أن المناخ الأسري السوي: إيجابي التفاعل، تواصلي العلاقة، حر الاتصال، تسامحي الأداء، مرن التوجيه، مقدر المشاعر، مدعم الأفكار محفز الهمم، من شأنه أن ينشط ويزيد من قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد، في مستويات تعليمية وعمرية وثقافية واجتماعية ومهنية مختلفة.

ثانيًا: أجمعت الدراسات السابقة بصفة عامة أن الاتجاهات الوالدية شديدة التحفظ، كثيرة الضبط، واسعة التوبيخ، صارمة تنظام، جامدة القواعد، راغبة العقاب، ملتزمة القهر، ممارسة الكبت، ضابطة الحركة، معنفة الأداء، جبرية الفعل، تسلطية الإنجاز، اتكالية المسعى، ترتبط بكف قدرات التفكير الابتكاري الخلاق لدى الأبناء وتعوق نمو هذه القدرات.

ثالثًا: أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الخبرات الأولى للطفولة، فيما يتصل بعلاقة النمط الأموي بأبنائه خلال السنوات الخمس الأولى، ترتبط بتنشيط أو إعاقة قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء، حيث اتضح أن النمط الأموي المرن المثيب الحر المتسامح منشط للابتكارية، بينما النمط الأموي الجامد المعاقب الملتزم المعنف معوق لنمو الابتكارية (محمد ثابت علي الدين 1973 – محمد حمزة أمير 1989).

رابعًا: أشارت بعض الدراسات لارتباط أساليب معاملة الآباء للأبناء بنمو أو إعاقة قدرات التفكير الابتكاري لديهم، حيث اتضح أن ممارسة الآباء للأنشطة الثقافية والعقلية في إطار من الحب والتسامح داخل الأسرة ينمي ابتكارية الأبناء (هاريسون، 1972) وكذلك اتضح أن معاملة الآباء للأبناء خلال مراحل التنشئة الاجتماعية المختلفة بطريقة تسلطية آمرة موبخة يكون من شأنها تدعيم السلوك التسلطي للأبناء وجعلهم تصلبي الفكر مما يعوق من نمو قدرات التفكير الابتكاري لديهم (أميرة عبد العزيز الدين 1979).

خامسًا: كان تبني الاتجاهات الوالدية التي تترك طبيعة التفكير الابتكاري، وتتسم بالاستقلالية والمرونة والحرية، وتتجنب استخدام السلطة والجبرية والاتكالية، وتسعى لمعاونة الأبناء على اقتحام مشكلات حياتهم بشجاعة وصبر، أثرًا فعالاً موجبًا في نمو القدرات الابتكارية للأفراد (داتا، 1967، بيللي، 1969، ثيوارتز، 1975، محمد السعيد، 1977، صائب أحمد إبراهيم، 1978، كيندي، 1979، أحمد عبد اللطيف عبادة، 1986).

سادسًا: تضاربت النتائج فيما يتعلق بارتباط زيادة الابتكارية لدى الأبناء بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرهم، (دراسات: بيللي 1969، حسين الدريني 1974، عبد الحليم محمود 1974، مرزوق عبد المجيد 1981، مرزوق عبد المجيد ومحمود منسي 1981، محمد عبد الله شوكت 1982، عماد عبد المسيح 1986، محمد حمزة أمير 1989)، وبصفة عامة تتجه الدراسات العربية نحو الارتباط الموجب الطردي بين المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي الأسري في علاقته بابتكارية الأبناء.

سابعًا: أثارت الدراسات السابقة تساؤلات مؤداها: هل يمكن تعديل بعض عناصر المناخ الأسري لزيادة ابتكارية الأبناء ؟ وإذا أمكن ذلك فكيف؟ وهل أسلوب التغيير من شأنه أن يعدل الاتجاهات الوالدية السالبة المعوقة لابتكارية الأبناء ؟ وهل بالضرورة عندما تتعدل الاتجاهات الوالدية تتعدل درجات الأفراد في التفكير الابتكاري؟ وما هو شكل ومقدار هذا التعديل إذا حدث؟ وما هي المدة المتطلبة له؟ وهل ترتبط زيادة الابتكارية بتعديل بعض السمات الشخصية للمبتكرين ؟

ثانيا: دراسات تناولت السمات الشخصية للمبتكرين:

(1) قام (كاتل ودريفدل، 1955) بتحديد السمات الانفعالية التي تميز عددًا من الباحثين المبتكرين في مجالات علم الطبيعة، علم الحياة، علم النفس، وأشارت نتائج دراستهما في تحديدها للسمات المميزة لهؤلاء العلماء عن الجمهور العام بأن المبتكر أكثر ذكاءً، أكثر سيطرة، أكثر مخاطرة أكثر تحكمًا في الإرادة، يتسم بالحساسية الانفعالية، مشاعر الذنب لديهم ضعيفة، أكثر ميلاً إلى التحرر والاكتفاء الذاتي (48: 41-42).

(2) أجرى (هامر، 1956) دراسة عن شخصية طلبة الفنون الموهوبين في التصوير استخدم فيها بعض الاختبارات الإسقاطية، وتوصل منها إلى أن المبتكرين يتميزون عن غيرهم: بالعمق الفكري، اتساع المشاعر ورقتها، الاستعداد للاستجابة الداخلية، الميل للملاحظة، الثقة بالنفس، السيطرة، القدرة على المبادأة، تجنب الصراعات.

(3) درس (كاتل، 1959) عينة من الفنانين المشهورين بالولايات المتحدة الأمريكية الذين أثبتوا كفاءة عالية في فنونهم، وقارن بينهم وبين الكتاب المشهورين والذين أظهروا كفاءة نادرة في أعمالهم، وتوصلت الدراسة إلى أن السمات التي تميز الكتاب والفنانين تكاد تتفق مع السمات التي تميز العلماء عن الجمهور العام، حيث تميز الكتاب والفنانين بأنهم: أكثر نضجًا من الناحية الانفعالية (قوة الأنا)، أكثر ميلاً إلى المخاطرة، أكثر حساسية، أكثر تحررًا، أكثر اكتفاءً من الناحية الذاتية، أقل شعورًا بالذنب. (48: 42-44).

(4) قامت (آن رو، 1959) بدراسة على عدد صغير من العلماء والفنانين استخدمت فيها تكتيك المقابلة الشخصية والوسائل الإسقاطية، وتوصلت إلى عدة نتائج أبرزها: أن العلماء المبتكرين في جميع لمجالات على درجة عالية من قوة الدافع للعمل، وأن العلماء والفنانين المبتكرين يرغبون في العمل الشاق رغبة

شديدة لفترات طويلة (418: 44).

(5) قام (بارون، 1961، 1963) بدراستين لتحديد العلاقة بين الصحة النفسية والابتكار، فوجد أن أفراد عينته قد حصلوا على درجات عالية في مقاييس الميول الفصامية، الاكتئاب، الهستيريا، ومن الأمور العجيبة أنهم حصلوا أيضًا على درجات مرتفعة على مقياس <لقوة الأنا> بالرغم من ارتباط هذا المقياس ارتباطًا سلبيًا مرتفعًا بالمقاييس المرضية المحددة في هذه الدراسة في (الفصام – الاكتئاب – الهستيريا) (48: 45).

(6) أظهرت دراسة (كرتشفيلد، 1961) في تحديدها للصفات التي تميز المبتكرين في أكثر من مجال بأنهم أكثر مرونة وطلاقة من الأشخاص العاديين، يتقبلون المشاكل التي تعرض عليهم وهم مفتوحوا الإدراك، يفضلون التحرر من الضبط الزائد للانفعالات، يتميزون بالاكتفاء الذاتي (48: 46).

(7) أوضحت دراسة (ميدن، 1961) على عينة من الناجحين في مجالات الفنون المسرحية والتشكيلية والأدب، أنهم يمتازون برقة المشاعر، قوة الإحساس ذاتية التوجيه،لا يتبعون بسهولة آراء الآخرين، يعانون من التناقض الوجداني (48: 47).

(8) أجرى(تورانس، 1962)دراسة، موضوعها (المقارنة بين سمات شخصية الأطفال المبتكرين والأطفال غير المبتكرين) والتي أجريت على عينة من الصف الأول حتى السادس من أطفال المدرسة الابتدائية بأمريكا، والتي استخدمت فيها بعض الاختبارات الإسقاطية والمقابلات السيكاترية، وتوصلت ضمن نتائجها على أن الأطفال المبتكرين مقارنة بالعاديين يتسمون بأنهم: أكثر مرحًا مشهورون بين زملائهم بأفكارهم الغريبة، أكثر انطلاقًا من غيرهم فيما يتعلق بعلاقاتهم مع الآخرين أوبتعبيرهم عن أفكارهم، يفضلون الاسترسال التلقائي في النشاط (206: 98).

(9) وقد توصل (تورانس، 1963) في دراسة أخرى قارن فيها بين ثلاثة مجموعات من الأطفال بالمدارس الابتدائية بمستويات ابتكارية وذكائية متنوعة، وأشارت نتائج الدراسة: أن الأفراد الأكثر ابتكارًا وذكاءً اتسموا بأنهم: يميلون على السيطرة على الآخرين، يصعب السيطرة عليهم، أكثر من غيرهم اعتمادًا على أنفسهم، أكثر جدية من الآخرين، يسهل عليهم إنشاء صداقات مع الآخرين، كثيروا الكلام، أكثر من غيرهم قدرة في الوصول إلى حلول لمشكلاتهم، يعرفهم زملائهم بأفكارهم الغريبة غير المألوفة ذات القيمة، لديهم طموح مرتفع.

وقد استخلص تورانس سمات الطفل المبتكر من المرحلة الأولى التعليمية وصاغها في عدد من الصفات أهمها: أنه طفل مرن، كثير الكلام، سريع النكتة، يقبل على الناس، يسرع في إنشاء صداقات، ينجح في علاقاته الاجتماعية، طفل مسيطر، يصعب على الآخرين السيطرة عليه وإخضاعه لما يتبع من النظم، يعتمد على نفسهن مستوى آماله مرتفع، يقدر ذاته، مفهومه إيجابي حيال هذه الذات، سريع في حل المشكلات، ذكي وجاد، مشهور بين زملائه بغرابة أفكاره ورغم غرابتها فهي أفكار صالحة (206: 105).

(10) توصل (تشاميررز، 1964) في دراسته عن العلاقة بين الابتكار في العلم وكل من سمات الشخصية، ووقائع تاريخ الحياة، وقد سعت هذه الدراسة في أهدافها إلى تحديد السمات الشخصية للمبتكرين وتكونت عينة الدراسة من (740) عالمًا في تخصصات مختلفة، وأشارت النتائج إلى أن المبتكرين يتميزون عن غير المبتكرين بسمات أهمها: أنهم أكثر سيطرة، أكثر ابتهاجًا وحماسًا للعمل، أكثر قوة في الدافعية نحو النجاح، أكثر اعتمادًا على ذواتهم. وقد أشارت النتائج كذلك إلى تميز المبتكرين من السيكولوجيين بالفردية المتحررية، عدم الاتباعية، الانطوائية، الاعتزاز بالثقة في الذات (160). ولعل هذه النتائج تتفق مع ما سبق أن أشار إليه (براون) في دراسته عن الابتكار والصحة النفسية حيث توصل في نتائجه إلى أن الكتاب

المبتكرين يبدون من الناحية النفسية أكثر اضطرابًا من أفراد الجمهور العام بصفة عامة بالرغم من كونهم أكثر صحة من الجمهور العام في نفس الوقت؛ لأن لديهم العديد من الوسائل التي يتغلبون بها على الاضطرابات الناشئة عن سلوكياتهم غير السوية؛ لأنهم يعتزون بأنفسهم ويواجهون العالم الخارجي أحيانًا بسلوك يشق عليه تقبله وقد يواجهون الأمر بالابتعاد أو الانسحاب (152).

(11) أجرى (عبد السلام عبد الغفار، 1964) دراسة على عينة من طلبة وطالبات المدارس الثانوية الأمريكية، وتوصل فيها إلى أن المبتكر: إنسان خير، سهل التكيف، متعاون، مرح، سريع ا لنكتة، يمكن الثقة به والركون غليه، حاضر البديهة، صريح سعيد بنفسه وبحياته، يعبر عن نفسه بسهولة، شخص اجتماعي، يعتمد على نفسه، يتميز باندفاعاته وسرعة قابليته لاستثارة، وفي ذات الوقت قوي الإرادة، واسع الطموح، يجمع في شخصيته بين المتناقضات (61: 51-57).

(12) أشارت نتائج بعض البحوث التي قامت بإجرائها وزارة التربية والتعليم بمصر في أوائل الستينات إلى أن الجو الأسري والمناخ النفسي والعاطفي والاجتماعي المحيط بالمبتكر واتجاهات والديه نحوه، وأسلوب رعايته ومساعدته في إظهار قدراته والاستفادة من أفكاره، تلعب دورًا كبيرًا في مساعدة الشخص المبتكر على إياد حالة التوازن والتعامل مع الحياة بأقل قدر من الضغوط أو المتناقضات الشخصية (114).

(13) أجرى (عبد الحليم محمود، 1968) دراسة للقدرات الإبداعية وعلاقتها بالسمات الشخصية، على عينة من طلبة كلية الآداب جامعة القاهرة حجمها (216) مفردة، موزعين على السنوات الدراسية المختلفة عدا الصف الأول، وكذلك موزعين على تخصصات متباينة، وقد توصل في دراسته إلى ملازمة التوتر النفسي للأداء الإبداعي على أن يكون التوتر النفسي مصحوبًا بسمات الصحة النفسية كقوة الأنا، الاكتفاء الذاتي، وإلا أدى ذلك إلى تشتيت التفكير الإبداعي وإعاقته (63).

(14) قام (فاس، 1969، ايزغان، 1969) بدراستين للتجارب الجديدة، مستقل في إبداء رأيه خاصة تحت ضغط معين، فتمركز حول ذاته، مخاطر وشجاع (48).

(15) أجرت (سلوى الملا، 1972) دراسة موضوعها الإبداع والتوتر النفسي للشخصية على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من كلية الأداء جامعة القاهرة، وتوصلت في نتائجها إلى أن: التوتر تختلف قدراتهم الإبداعية عن الأفراد الذين تنخفض درجة توترهم وعن الذين ترتفع درجة توترهم عن المتوسط (44).

(16) درس (سيد صبحي، 1972) الابتكار في الفن التشكيلي وعلاقته ببعض السمات الانفعالية والقدرات العقلية، لدى عينة من طلاب السنة النهائية الذكور التخصصات المختلفة بكلية الفنون التطبيقية، وقسمت العينة إلى مجموعتين متجانستين أحدهما تجريبية والأخرى بضابطة، وحجم كل عينة خمسين طالبًا، وكانت أهم النتائج الخاصة بالسمات الانفعالية لدى المبتكرين ما يلي: الثبات الانفعالي، الاجتماعية، السيطرة، الابتهاج، المرح، قوة الخلق (الأنا الأعلى)، الإقدام (المخاطرة)، الحساسية، البوهيمية، التبصر، التحرر، الاكتفاء الذاتي، قوة التكوين العاطفي نحو الذات (43).

(17) قام (عبد السلام عبد الغفار، 1974) بدراسة بعض جوانب الصحة النفسية للمبتكرين بين طلاب الفنون المصرية، واختار عينة من الذكور بالسنوات النهائية بالتخصصات المختلفة بكلية الفنون التطبيقية بالقاهرة، وقسمت العينة إلى مجموعتين قوام كل مجموعة (50) طالبًا، وتمثل المجموعة الأولى الطلاب ذوي المستويات العليا من القدرة على الإنتاج الابتكاري بينما ضمنت المجموعة الثانية ذوي المستويات المنخفضة من القدرة على التفكير الابتكاري، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في المقاييس العشرة المستخدمة بالدراسة وهي: توهم المرض،

الاكتئاب، الهستيريا، الانحرافات السيكوباتية، الذكورة ضد الأنوثة، البارانويا، السيكاثينيا، الشيزوفرينيا، الهوس الخفيف، الانطواء الاجتماعي، وأمكن استخلاص نتيجة مؤداها عدم وجود علاقة بين القدرة على الإنتاج الابتكاري في الفنون التشكيلية وبين التعرض للإصابة بالاضطرابات الانفعالية (72: 319-331).

(18) توصل (أحمد شعبان محمد عطية، 1981) في دراسته عن العلاقة بين التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية والتي أجريت على عينة من الجنسين بالمرحلة الإعدادية بمدينة الإسكندرية وكان حجم العينة الكلي (232) تلميذاً وتلميذة حيث كان (108) يمثلون عينة الذكور، (124) يمثلن عينة الإناث، وقد كانت أهم النتائج تشير إلى أن: هناك فروقًا جوهرية بين البنين والبنات فيما يتعلق ب السمات الاجتماعية: الذكاء العام، الثبات الانفعالي، التبلد ضد الانطلاق، جاد غير جاد، الإقدام والمخاطرة الثقة بالنفس، قوة التكوين العاطفي، النزعة إلى نقد الذات، وذلك لصالح البنين (12).

(19) درست (فاطمة حلمي، 1984) مركز التحكم وعلاقته بالتفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأجرت دراستها على الطلاب من الجنسين بمدينة الزقازيق محافظة الشرقية، وقدر حجم عينة الذكور(265) مفردة بينما قدر حجم عينة الإناث (259) مفردة ليكون إجمالي العينة (524) مفحوصًا كانت المتوسطات العمرية لهم في العينتين 15 سنة وستة أشهر، وكانت أهم النتائج تشير إلى أنه: لا توجد فروق دالة بين درجات الطلاب في مركز التحكم الخارجي، ودرجاتهم في التفكير الابتكاري، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مركز التحكم الداخلي ودرجاتهم في التفكير الابتكاري (102)؛ ومعنى ذلك أن الطالب المبتكر مركز التحكم الداخلي لديه مرتفعًا لأنه يملك زمام المبادرة والثقة بالنفس، والسعي لتغيير ظروفه ومواجهة مشكلاته.

(20) أجريت (سامية عبد الرحمن، 1988) دراسة للمشكلات الاجتماعية والنفسية للطلاب المبتكرين ودور خدمة الفرد في مواجهتها، على عينة حجمها (400) طالبًا وطالبة من المقيدين بالصف الثاني الإعدادي بإدارة جنوب القاهرة التعليمية، وتوصلت في نتائجها إلى ارتفاع المشكلات الاجتماعية لدى الأفراد بارتفاع مستوياتهم الابتكارية، وكذلك ارتفاع المشكلات النفسية لدى العينة بارتفاع المستويات الابتكارية لديهم، وكانت هذه النتائج جميعها دالة إحصائيًا، بينما لم تكن النتائج دالة إحصائيًا فيما يتعلق بتفاعل الابتكار مع الجنس (ذكر/ أنثى) فيما يتصل بالمشكلات الاجتماعية أو النفسية، وأظهرت الدراسة دورًا مقترحًا يمارسه أخصائي خدمة الفرد للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والنفسية للطلاب المبتكرين (57).

تعليق على دراسات السمات الشخصية للمبتكرين:

أولاً: أجمعت كل الدراسات السابقة تقريبًا على أن هناك سمات عامة تميز فئة المبتكرين في المجالات المتنوعة والمراحل العمرية المختلفة والأوساط الأسرية المتباينة والأعمال المهنية المتعددة، وقد تمثلت هذه السمات في كون المبتكرين: أكثر حبًا للسيطرة، للمغامرة، للإقدام والشجاعة، للحديث، للعمل، ذاتيو التوجيه، مركز تحكمهم الداخلي قوي، ميالون إلى الاستعراض مشهورون بين أقرانهم بغرابة أفكارهم رغم أهميتها وقيمتها، لديهم ميول فصامية، اكتئابية، هستيرية، وفي ذات الوقت لديهم أنا قوي (قوة الأنا) يسترسلون تلقائيًا في نشاطهم، سريعوا النكتة، اجتماعيو الجوار، يكونون صداقات بسرعة، لماحون، أذكياء، أكثر مرونة في تصرفاتهم، أكثر طلاقة في أفكارهم، متحررون من الضبط الزائد، ليس لديهم شعور قوي بالذنب، استقلاليون، محبي للاستطلاع، جادون، واثقون من أنفسهم، يعتمدون على أنفسهم، يسهل استثارتهم حساسون بدرجة كبيرة، متناقضون وجدانيًا، عميقو الفكرة، متسعي المشاعر، محبي الحياة.

ثانيًا: أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة طردية موجبة قوية بين الابتكارية

والمشكلات الاجتماعية والنفسية للفرد المبتكر بمعنى أنه كلما ارتفع المستوى الابتكاري كلما زادت حدة المشكلات النفسية و الاجتماعية التي تواجه الفرد (سامية بعد الرحمن، 1988، إدوارد، 1984، سلوى الملا، 1972).

ثالثًا: لم يكن هناك اتفاق بين الدراسات بشأن قدرة المبتكر على التكيف الاجتماعي والنفسي السريع مع جماعته، وقد تضاربت النتائج إلى حد كبير في هذا البعد (فاس، 1969، عبد السلام عبد الغفار، 1964، تشامبرز، 1964).

رابعًا: أثارت هذه الدراسات تساؤلات مؤداها: ما هي العلاقة بين السمات الابتكارية والتوافق النفسي والاجتماعي للمبتكر؟ وما هي طبيعة المناخ الأسري المدعم للتوافق العام للمبتكر؟ وما هي الأساليب العلمية التي يمكن التعامل مع المبتكرين بها لزيادة توافقهم العام؟ وهل إذا حدث توافق نفسي و اجتماعي يحدث تغيير في قدرة الفرد على التفكير الابتكاري؟ وإذا حدث ما هي درجته وما هو مداه؟

ثالثا: دراسات تناولت الاضطرابات السلوكية للمراهقين:

(1) أجرى (خليل ميخائيل معوض، 1973) دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين في مصر، سعت إلى مقارنة مجموعات النابغين، الأذكياء، العاديين، من حيث قدراتهم العامة وعلاقة ذلك بظروف البيئة المحيطة ومدى توافقهم معها في ضوء سماتهم الشخصية، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (310) فردًا من الطلاب الذكور المراهقين ببعض المدارس العامة بالإسكندرية، ووزعت حالات الدارسة عميدة على مجموعات أربعة:

50 طالبًا من النابغين (المبتكرين والأذكياء).

35 طالبًا من المبتكرين.

50 طالبًا من الأذكياء.

50 طالبًا من العاديين.

توصلت الدراسة في نتائجها على أن: الفروق بين مجموعتي المبتكرين والعاديين غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالعلاقات المنزلية، العلاقات الاجتماعية. بينما كانت الفروق لصالح مجموعات النابغين – المبتكرين– الأذكياء، دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالثبات الانفعالين الشعور بالمسئولية، الواقعية، الحالة المزاجية، طريقة قضاء وقت الفراغ، وذلك في مقابل مجموعة الطلاب العاديين. في حين كانت أسرة المبتكرين والنابغين أفضل من العاديين فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي، الوظيفي، الاقتصادي، حجم الأسرة الصغير، المستوى التعليمي للآباء (35).

(2) قام (سالم صديق أحمد، 1981) بدارسة لفعالية كل من أساليب التأثير المباشر - أساليب البصيرة في العمل مع المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة دراسته من (16) حالة تعاني من مشكلات سلوكية، وأجريت الدراسة بمدارس شرق القاهرة التعليمية، وقد أشارت نتائج الدراسة: إلى فاعلية أساليب التأثير المباشر بما تتضمنه من أساليب ضاغطة في حل المشكلة، وإلى أهمية توفير البيئة المناسبة لأداء الطالب لدورة الارتباط المناخ البيئي السلبي بانتشار واستمرارية المشكلات السلوكية لدى الأبناء، وقد أظهرت الدراسة أيضًا أن أكثر أنواع السلوك غير السوي تظهر في: الاستهتار بنظام المدرسة، الكذب، معاكسة الجنس الآخر، السلوك العدواني، الميوعة، التأخر الدراسي، الاعتداء على الزملاء، الانطواء، التدخين، السرقة، الغياب، العدوان على المدرسين، عدم طاعة الوالدين (55).

(3) درس (شيلي، 1985) في الولايات لمتحدة الأمريكية اختبار فاعلية برنامج التدخل المهني في الأزمة عند الأطفال المضطربين انفعاليًا والذين يتلقون تعليمًا في أحد المدارس الخاصة، وتراوحت أعمار الأطفال موضع الدراسة ما بين (6–13) سنة، وكان عددهم (38) طفلاً، وصمم برنامج التدخل المهني ليعتمد في محوره الأساسي على الزيارات المنزلية للأطفال في أماكن إقامتهم، وقد أشارت

النتائج إلى ما يلي: فقد قدرة الطفل على الضبط الذاتي والتحكم الداخلي بزيادة حدة الأزمة، إمكانية إعادة التعليم للأطفال المضطربين انفعاليًا، وارتباط ذلك بإعطائهم مزيد من الحرية في مناقشة مشكلاتهم مع أقرانهم، زيادة احترامهم لذواتهم، وأشارت الدراسة إلى أهمية المقابلات في أماكن إقامة الأطفال لتناقص فقد الطفل لاحترام ذاته تدريجيًا مع استمرارية المقابلات،فضلاً عن كون هذه المقابلات عامل هام يساعد الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم ومشكلاتهم بحرية (189: 2387).

(4) درس (عبد المنعم أبو حشيش، 1985) العلاقة بين ممارسة طريقة خدمة الجماعة والعدوانية في سلوك تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أجريت الدراسة على المرحلة العمرية (13-17) سنة، واختيرت عينة عمدية قوامها (30) مفردة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، حجم كل مجموعة (15) مفردة، وأفراد العينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الأقباط الإعدادية ببنين بالمحلة الكبرى، وكانت أهم نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة سلبية بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وإلى أن تعديل السلوك العدواني للتلميذ يرقى من مستوى أدائه الاجتماعي، وترقية الأداء الاجتماعي للتلميذ ينعكس على مستواه التحصيلي، وطريقة خدمة الجماعة يمكن أن تعدل من السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الإعدادية (85).

ولعل تحليل هذه النتائج يوضح تأثير السلوك العدواني على علاقات الطالب وأداءاته الاجتماعية لمختلف أدواره، وبالتالي يجد السلوك العدواني من ثقة الطالب بنفسه وقدرته على التحرك بإيجابية لحل مشكلاته، وهذا يؤثر سلبًا على نمو قدراته الابتكارية كما أشارت لذلك العديد من الدراسات السابقة، ومن زاوية أخرى فإن تحليل نتائج هذه الدراسة يوضح أن المناقشة بين أفراد الجماعة الواحدة له تأثير فعال في تفهم الطالب لسلوكه العدواني، وبالتالي سعيه لتعديل هذا السلوك، والمناقشة الديمقراطية الحرة الإيجابية عامل هام يستخدم في طريقه القص الذهني

لتنمية الابتكارية، فضلاً عن كون المناقشة داخل الجلسات الأسرية أسلوب رئيس في العلاج الأسري. والعدوانية مشكلة سلوكية تؤثر على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد ولها مظاهر لفظية وغير لفظية، ويلعب الإحباط والتوتر والقلق النفسي دورًا في تشكيلها وتساهم الأسرة والمدرسة والجماعات المرجعية بدور كبير في إحداثها (149: 11-154).

(5) درست (مديحة محمود الجنادي، 1985) بعض الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بتقبل الذات وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، وقد أجريت الدراسة على عينة حجمها (677) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (12-17) سنة مقيدين بالمدارس الإعدادية والثانوية العامة بمدينة أسيوط، وأظهرت الدراسة في نتائجها:

أن أكثر الاضطرابات السلوكية انتشارًا في مرحلة المراهقة تمثل اضطراب علاقة الفرد بنفسه (في صورة قلق أو انسحاب) أو اضطراب علاقة الفرد بالنسا (في صورة عدوان أو تمرد)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين وبين تقبلهم لذواتهم، كذلك أشارت النتائج إلى الارتباط السلبي الدال بين الاضطرابات السلوكية وبعض متغيرات الشخصية (التكيف – الذكاء) (131). ومن الأهمية هنا الإشارة إلى أن نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية قد بينت انتشار الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة وأكدت على عمومية انتشار ا لقلق والانسحاب والعدوان والتمرد.

(صموئيل مغاريوس 1957، لابوز – ومونك 1959، بترسون 1961، سيرز 1961، ميلر 1971، ويرى – وكواي 1971). وكذلك أوضحت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية السالبة بين الاضطرابات السلوكية والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين (131).(محمد علي محمد حسن 1967، كمال جندي 1967، أنور الشرقاوي 1970، ويلسون 1976، حنفي محمود 1979). (136: 60- 71، 102-105).

(6) اختبرت (أحلام محمد الدمرداش، 1986) العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات وتعديل السلوك الانطوائي، لدى عينة مكونة من عشرين طالبة، تقعن في المرحلة العمرية من (16-18) سنة، ويدرسن بمدرسة باحثة البادية التجارية الثانوية للبنات بإمبابة، وأشارت في نتائجها إلى فعالية أساليب المناقشة والنشاط الحر والمعونة المتبادلة بين الأعضاء في تعديل السلوك الانطوائي لدى عينة الدراسة (19). وتعتبر المناقشة والتعاون والمساعدة في التعبير عن المشاعر خاصة السلبية من الأساليب المستخدمة في العلاج الأسري مما قد يحتمل معه إحداث تأثيرات إيجابية في نسق الأسرة كجماعة صغيرة.

(7) سعت (مريم إبراهيم حنا، 1987) لتعديل السلوك العدواني لتلميذات المرحلة الثانوية ببعض مدارس منطقتي الزيتون وشرق القاهرة التعليمية، واختارت لذلك عينة من عشرين طالبة، وزعت على مجموعتين أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية، ومارست طريقة خدمة الفرد من منظور سيكلوجية الذات مع الجماعة التجريبية فقط، وأشارت في نتائجها إلى فعالية برنامج التدخل المهني في تعديل مشكلات السلوك العدواني عند تلميذات المرحلة الثانوية (133).

ولما كانت العدوانية نمط سلوكي قد يرجع في تكوينه إلى عوامل القلق وعدم الأمان والكبت والإحباط والتدليل الزائد في الأسرة، (42: 45-71) فإنه لمنطقي أن تظهر أساليب العلاج النفسي الاجتماعي فعالية مع النمط العدواني، وربما كان تعزيز برنامج التدخل المهني في دراستنا الحالية ببعض الأساليب النفسية عامل هام معاون في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية عند المراهقين.

تعليق على دراسات الاضطرابات السلوكية للمراهقين:

أولاً: أظهرت الدراسات السابقة بصفة عامة انتشار الاضطرابات السلوكية خلال مرحلة المراهقة، وقد تباينت الآراء والنتائج بشأن طبيعة هذه الاضطرابات وأنواعها وكيفية ظهورها ومدعمات استمرارها،

ثانيًا: أشارت الدراسات السابقة بصفة عامة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي الأسري وبين الاضطرابات السلوكية للمراهقين، بمعنى أن الاضطرابات السلكية أكثر انتشارًا وحدة في المستويات الدنيا تعليميًا ، ثقافيًا، مهنيًا، اقتصاديًا.

ثالثًا: أكدت بعض الدراسات السابقة على ارتفاع السلوك العدواني لدى الطلاب في مرحلة المراهقة (مريم حنا 1987)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى التأثير السلبي للسلوك العدواني على الأداء الاجتماعي للطالب خلال مرحلة المراهقة (عبد المنعم أبو حشيش، 1985).

رابعًا: أكدت بعض الدراسات على خطورة ترك ا لسلوك الانطوائي دون تعديل لدى الطالب في مرحلة المراهقة (أحلام الدمرداش 1986)، في حين أوضحت دراسات أخرى ارتباط هذا السلوك الانطوائي بالقلق العام والنفسي لدى المراهق مما يجعله عاجزًا إلى حد ما عن التفاعل مع متغيرات بيئته بفعالية (مديحة محمود الجنادي 1985، حنفي محمود 1979، كمال جندي 1967).

خامسًا:أكدت بعض الدراسات شيوع القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان كأنماط للسلوك المضطرب لدى الطلاب بمرحلة المراهقة (مديحة الجنذي 1985، سيلي 1984، سالم صديق 1981، خليل معوض1973، أنور الشرقاوي 1970).

سادسًا: أثارت هذه الدراسات تساؤلات مؤداها:

ما هي العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والقدرات الابتكارية ؟

ما هي العلاقة بين الاضطراب السلوكي للمراهق المبتكر وتوافقه العام ؟

وهل إذا حدث تعديل للاضطرابات السلوكية لدى الفرد المراهق يؤثر ذلك على نمو قدراته الابتكارية ؟ وكيف ؟ وفي أي أسر يصلح ذلك ؟

رابعًا: دراسات تناولت تنمية الابتكارية:

(1) درس (فيلبس 1975):

تأثر الأوضاع والتسهيلات الاجتماعية على السلوك الابتكاري، وأجريت الدراسة على (97) مفردة من الإناث في مستوى قبل التخرج الجامعي بجامعة جروجيا، واختيرت العينة بطريقة عشوائية وقسمت إلى أربعة مجموعات متنوعة في بعض العوامل المتصلة بالإطار الأسري، وقد شملت التسهيلات الاجتماعية أربعة عوامل مستقلة هي:

1- الاستماع الجيد للحاضرين داخل الأسرة.
2- التعاون والتضافر بين أفراد الأسرة.
3- التفاعل الثنائي بين أفراد الأسرة.
4- ضبط الجماعة للسلوك الفردي داخل الأسرة.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى:

ارتباط تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى أفراد الأسرة إيجابيًا مع زيادة فرص الاستماع الجيد، التعاون، التفاعل الثنائي الإيجابي، احترام الرأي الفردي، بمعنى أن الأسر التي تربى أفرادها على الاستماع الجيد للمناقشات داخل الأسرة فإن ذلك يرتبط إيجابيًا بتنمية الابتكارية لديهم، الأسر التي يتسم تفاعل أفرادها بالتعاون و التضافر يؤثر ذلك على احترام الكل لآراء البعض وهذا يؤثر إيجابيًا على تنمية الابتكارية، الأسر التي يكون التفاعل الثنائي فيها خال إلى حد كبير من الصراعات والحدة في فرض الرأي فإن التفاعل الثنائي الإيجابي فيها يكون مرتبطًا إيجابيًا بنمو الابتكارية لدى الأبناء، الأسر التي تحترم سلوكيات أعضائها كأفراد ولا تمارس عليهم الضبط السلطوي بشكل صارم فإن ذلك – الحرية في التعامل – يؤثر إيجابيًا على نمو الابتكارية للأبناء، وقد كانت جميع الارتباطات في هذه الدراسة دالة إحصائيًا لصالح الإطار الأسري الإيجابي في علاقته بتنمية ابتكارية الأبناء (193).

(2) درس (تشرشل 1976):

القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية وعلاقتها بمركز التحكم، مستخدمًا برنامجًا محددًا هادفًا إلى إحداث زيادة في كل من الابتكارية ومركز التحكم الداخلي عند (166) طالبًا بالصفين السابع والثامن بالتعليم الأساسي (الصف الأول، الثاني بالمرحلة الإعدادية)، وقد قسم الباحث العينة إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة، وأجرى الباحث قياساته القبلية بمقياس مركز التحكم لناويكي – ستريكلاند، اختبار القصة الابتكارية، ثم تلقت المجموعة التجريبية فقط برنامجًا لمدة ستة شهور صمم لزيادة القدرة على التفكير الابتكاري وعلى حل المشكلات بالإضافة إلى برنامج تعليمها الدراسي العادي، وبعد انتهاء مدة البرنامج طبقت الاختبارات مرة ثانية على المجموعتين فأظهرت الدراسة ما يلي:

زادت درجات القدرة على التفكير الابتكاري لدى المجموعة التجريبية زيادة جوهر في حين لم تحدث زيادة ذات دلالة إحصائية في درجات مركز التحكم الداخلي، وذلك بعد تلقي برنامج تنمية التفكير الابتكاري، وكذلك وجدت علاقة منخفضة بين القدرة على التفكير الابتكاري ومركز التحكم الداخلي، ونخلص من هذه الدراسة أن البرنامج المستخدم لتنمية التفكير الابتكاري زاد من قدرات الطلاب في التفكير الابتكاري؛ ولكنه لم يؤثر على التحكم الداخلي لديهم (161).

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (فاطمة حلمي، 1984) وقد سبق الإشارة إليها وربما كان اختلاف الثقافة أو طبيعة التصميم المنهجي للبحث عاملاً مساعدًا في اختلاف النتائج بشأن ارتباط التحكم الداخلي بالتفكير الابتكاري لدى طلاب مراحل التعليم العام.

(3) درس (زين العابدين درويش، 1978):

تأثير برنامجًا محددًا على تنمية القدرات الإبداعية، في ضوء معرفة أثر تلقي خبرات التدريب المختلفة على تحسين أداء الأفراد في اختبارات القدرات

الإبداعية، وكذلك دراسة مدى فعالية التدريب في دعم الاتجاهات الإيجابية للأفراد نحو التفكير المبدع والمواقف الميسرة له.

وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، موزعة على ستة فصول بمدرسة الأورمان الثانوية بالدقي – محافظة الجيزة – وقد قدر حجم العينة بمائة أربعة وتسعون طالبًا، وزعوا على مجموعتين متجانستين قوام كل مجموعة (97) مفردة بحثية واستغرقت فترة تنفيذ إدخال المتغير التجريبي على العينة التجريبية فقط سبعة أسابيع كاملة، بينما استغرقت فترة اختيار العينة وتقنين الأدوات والقياسات القبيلة والبعدية خمس شهور كاملة.

وقد اشتمل برنامج الدراسة على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

1- الجانب المعرفي ويتضمن المعلومات المقدمة عن طبية الابتكار ومحدداته.

2- الجانب المهاري ويتضمن التدريب على مهارات الابتكار.

3- الجانب الخاص بتدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري.

وقد استخدم الباحث أساليب متنوعة لتنفيذ برنامجه منها المحاضرة المناقشة، الأفلام السينمائية، اللوحات والصور، الأمثلة المتنوعة.

وقد تم تنفيذ هذا البرنامج على مدى عشر جلسات فقط.

وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي لتنمية الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد كان هذا التأثير ذو دلالة إحصائية فيما يتصل بتحسن درجات المجموعة التجريبية، وأيضًا زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري، وأخيرا فعالية التدريب في زيادة الفروق القائمة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات (37).

(4) دراسة (عفاف عويس 1980):

تنمية القدرات الإبداعية عن طريق النشاط الدرامي، وأجريت دراستها على

تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان محور برنامجها الرئيسي الدراما الإبداعية، وأظهرت الدراسة: وجود فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية في عاملي الطلاق، الأصالة فقط، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد تكميل الأشياء، والاستعمالات غير المعتادة كأجزاء في اختبار التفكير الابتكاري (76).

(5) حاوي (حمدي المليجي 1981):

التعرف على أثر التدعيم على أداء الأطفال المتخلفين عقليًا على اختبارات التفكير الابتكاري، فاختار عينة مكونة من (64) طفلاً من الذكور المتخلفين عقليًا، والذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (50-70) درجة، وهم يمثلون فئة المورون، القابلين للتعلم، ممن ينتظمون بمدار التربية الفكرية الابتدائية بطنطا – المنيل- المنيرة بالقاهرة – وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حجم كل مجموعة (32) طفلاً، واستخدمت لختبارات تورانس، استانفورديبنيه، قائمة التدعيم أعدها الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية (28).

(6) قدم (تورانس 1981):

برنامجًا يتضمن عدة قواعد تستخدمها طريقة العصف الذهني في محاولة لتدريب الأفراد على مواجهة المشكلات المستقبلية التي من المحتمل مواجهتها عام (2000)، ويتم التدريب في ضوء اكتساب مهارات الحلول المبتكرة التي تتبع الخطوات التالية:

1- التعرف على المشكلات الفرعية.

2- صياغة وتحديد المشكلات الأساسية.

3- وضع الحلو البديلة.

4- وضع معايير الحكم على صحة الحلول البديلة.

5- تقييم كل حل على حدة.

6- تقييم الأنشطة لتنفيذ أفضل الحلول.

7- نشر وترويج الحل المختار (1) (209: 136-27).

(7) اختبر (فؤاد موسى، 1983):

برنامجًا متطورًا لتنمية القدرات الابتكارية في إطار ممارسة طريقة العمل مع الجماعات في الخدمة الاجتماعية، وتضمنت الدراسة مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل مجموعة (15) مفردة، ممن يشتركون لممارسة الأنشطة بالنادي الثقافي الاجتماعي الرياضي بمحطة الرواد بمصر القديمة، وقد استغرقت هذه الدراسة خمسة أشهر متتابعة بواقع ثلاث اجتماعات أسبوعيًا لكل مجموعة _ مجموعة يمارس معها البرنامج المتطور، مجموعة يمارس معها البرنامج التقليدي) وكانت مدة الاجتماع ساعتين في المتوسط، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقًا جوهرية بين المجموعتين مما يوضح تحقيق البرنامج المتطور لتوفير المناخ الابتكاري، وتحقيق زيادة الابتكارية لدى الأعضاء (1010).

(8) درس (تيزهاي، 1985):

العلاقة بين مستويات قدرات التفكير الابتكاري في ارتباطها بنواتج الابتكار المكافأ، حيث أجريت الدراسة على (125) طالبًا ممن يدرسون بطريقة منتظمة بالجامعة في مستوى قبل التخرج، وحدد مستويات قدراتهم الابتكارية، ثم درس تأثير المكافأة والتدعيم والإثابة على حاصل الناتج الابتكاري المحدد لديهم.

وأظهرت الدراسة أن:

أصحاب السلوك الابتكاري يحتاجون إلى معاملة خاصة في الحياة اليومية تتسم بقدر كبير من الحرية والتفاعل، وتقدير آرائهم، وعدم استهجانها أو السخرية منها حيث أ ن المناخ المعنف للمبتكر من شأنه أن يقلل من نواتج ابتكاريته ويكف

نموها، وأيضًا أشارت الدراسة في نتائجها إلى عدم توافق الأشخاص ذوى المستويات الابتكارية العليا مع غيرهم بدرجة كبيرة (211).

ربما ساهمت دراسة (سامية عبد الرحمن، 1986) السابق ذكرها في تفسير النتيجة الأخيرة، حيث أشارت إلى التناسب الطردي بين المستويات الابتكارية وبين انتشار المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى المبتكر.

(9) قامت (جريس، 1985):

بالمقارنة بين ثلاثة أساليب للحلول الابتكارية للمشكلات، وتضمنت هذه الأساليب:

أ- أسلوبا القصف الذهني بمفردة.

ب- أسلوبا القصف الذهني والتمثيل الشخصي.

جـ- أسلوبا القصف الذهني والعلاقات القسرية.

وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات جامعة >تنفر< وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات واستخدم مع كل مجموعة أسلوب من الأساليب المصنفة سابقًا، وقد أشارت الدراسة ضمن نتائجها لما يلي:

أشارت ونشطت جميع الأساليب الثلاثة التفكير الابتكاري لدى الطلاب، كان أسلوب القصف الذهني بمفردة أكثر فاعلية في زيادة درجات المرونة والأصالة والطلاقة لدى الأفراد، بينما كان أسلوبا القصف الذهني والتمثيل الشخصي أكثر تأثيرًا في الأصالة، في حين كانت الإناث أعلى من البنين في درجات المرونة (173).

(10) أجرت (باركو، 1985):

دراسة >لمعرفة العوامل التجريبية والتنموية المرتبطة بالحلول الابتكارية للمشكلات لدى الأطفال في سن المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (125) طفل قوقازي ممن يقعون في المرحلة العمرية (7-11) سنة من متوسطي القدرة الابتكارية .. واستخدمت معهم الألغاز والمعارف والتجارب الهادفة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنمية الابتكار للأطفال في سن المدرسة من الذكور أكثر من الإناث، وقد كانت أكثر القدرات استجابة للتنمية في سن التاسعة حيث كان الأطفال يستخدمون استراتيجيات جديدة ساهمت بفاعلية في الحلو الابتكارية للمشكلات المعروضة عليهم (191).

(11) صممت (نادية أبو دنيا 1986):

برنامجًا تدريبيًا لتنمية قدرات التفكير الابتكاري، اشتمل على معارف ومهارات عقلية وخصال شخصيته لزيادة مهارات الأداء الابتكاري، مع تيسير الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري، وقد أجريت الدراسة على (مدينة قليوب) أحد المراكز الحضرية بمحافظة القليوبية، حيث اختارت الباحثة عينة من بعض المدارس الإعدادية بقليوب، وكان حجم المجموعة التجريبية (104) تلميذًا وتلميذة، بينما بلغ حجم المجموعة الضابطة (101) تلميذًا وتلميذة.

وقد أشارت الدراسة ضمن نتائجها إلى ما يلي:

تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس تورانس للتفكير الابتكاري، نتيجة خبرات التدريب التي تعرضوا هلا تحسنًا ذا دلالة إحصائية، حيث وجد تحسنًا في الأداء البعدي للمجموعة التجريبية بمقارنته بالأداء القبلي، وذلك فيما يتعلق بالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل.

ومن الأمور المثيرة للنظر وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الابتكاري، وكانت الزيادة في درجات أداء المجموعة الضابطة نتيجة للألفة بموقف الاختبار، وغير ذلك من المؤثرات البيئية المحيطة بهم؛ إلا أن الزيادة لا تقارن من حيث الدلالة بما حققته المجموعة التجريبية في هذا الجانب، فضلاً عن كون الزيادة في مكونات القدرة الابتكارية لدى العينة الضابطة لم تظهر تحسنًا ذو دلالة في الأصالة والتفاصيل والطلاقة، وذلك بمقارنة القياس البعدي بالقبلي لهذه

المجموعة الضابطة، ولكن لوحظ زيادة قدرة واحدة هي المرونة لصالح الأداء البعدي في المجموعة الضابطة، وبصفة عامة أظهرت هذه الدراسة نجاح البرنامج التدريبي في تنمية الابتكارية ووجود فروق جوهرية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية (144).

تعليق على دراسات تنمية الابتكارية:

أولاً: أشارت جميع الدراسات السابق عرضها إلى إمكانية زيادة القدرات الابتكارية لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة.

ثانيًا: اختلفت فعالية برامج التدريب على التفكير الابتكاري لدى الأفراد والجماعات إلا أن جميع البرامج أظهرت تأثيرًا ذا دلالة إحصائية في صالح إيجابية برامج التدريب على قدرات التفكير الابتكاري، وقد اختلفت قوة تأثير البرامج التدريبية فيما يتعلق بتنمية الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل لدى الأفراد.(تشرشل 1976،فؤاد موسى1983،زين العابدين1978،نادية أبو دينا 1986).

ثالثًا: أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية: المحاضرات، المناقشات، والندوات، والصور، واللوحات، والدراما الإبداعية، والتمثيل الشخصي، وأساليب حل المشكلة، والتدعيم، العصف الذهني، كأساليب أكثر انتشارًا في تنمية ابتكارية الطلاب بمرحلة المراهقة.

رابعًا: أظهرت كثير من الدراسات ارتباط المناخ الأسري بتنمية القدرات الابتكارية حيث كان المناخ الأسري المدعم للاتجاهات الإيجابية، المشجع لثقة الابن بنفسه، المؤمن بأهمية تشجيع الطفل وإثابته، وتنويع معلوماته، وتقوية ذاته، ومركز تحكمه الداخلي، أكثر فعالية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء.(فيلبس 1975، زين العابدين درويش 1978، تورانس 1962، 1963، جريس 1984، باركو 1984).

خامسًا: أشارت الدراسات السابقة تساؤلات عدة مؤداها؟

كيف يمكن تنمية الابتكارية للطالب المراهق بالمرحلة الإعدادية خاصة الذي لديه بعض الاضطرابات السلوكية؟ وما هي طبيعة البرنامج المستخدم لذلك في إطار طريقة خدمة الفرد؟ وهل إذا أحدث البرنامج تغييرًا في المناخ الأسري يستتبعه بالضرورة تنمية للابتكارية؟

وإذا حدث نمو للابتكارية هل بالضرورة تخف حدة بعض الاضطرابات السلوكية ؟

وما هي علاقة ذلك بالتوافق العام للفرد ؟

خامسًا: الدراسات الناقدة للدراسات السابقة وفروض البحث:

أولاً: موقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بصفة عامة وفروض البحث:

لما كانت الدراسة الحالية تدرس العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري مع الطلاب المضطربين سلوكيًا لتنمية قدراتهم الابتكارية، فقد ساهمت الدراسات السابقة عرضها في توضيح كثيرًا من معالم الطريق أمام البحث الحالي، خاصة فيما يتعلق بصياغة الفروض، وتحديد العينة، واختيار الأدوات المناسبة للدراسة، فضلاً عن بناء برنامج التدخل المهني، وتحديد جوانب الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشارًا بمرحلة المراهقة، مع إظهار مسارات التغيير المستهدفة لتنمية القدرات الابتكارية لطلاب الإعدادية.

وقد أمكنني عرض الدراسات السابقة في أربة محاور رئيسة، حيث تناول **المحور الأول:** علاقة المناخ البيئي بصفة عامة والأسرى بصفة خاصة بالابتكار، وقد تم استعراض سبعة عشر دراسة في إطار ذلك أجريت خلال الفترة الزمنية من 1969 حتى 1989 على عينات متباينة النوع والحجم والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي والبيئي ... وقد أظهرت الدراسات بصفة عامة في هذا المحور أن الابتكار يتأثر بطريقة واضحة وجوهرية بالمناخ

الأسري والبيئي، وأنه كلما كان المناخ الأسري مشجعًا للأبناء على التفكير والتحرر من القوالب النمطية، والثقة بالنفس وعرض الأفكار الجديدة، وعدم تعنيف الأبناء، وتدعيم تفاعلاتهم الإيجابية، والتسامح معهم في أخطائهم، كلما ارتبط ذلك إيجابيًا بتنشيط نمو قدرات الأبناء الابتكارية.

أما المحور الثاني: فقد تناول السمات الشخصية للمبتكرين، في ضوء استعراض عشرون دراسة تغطي الفترة الزمنية من 1955 حتى 1988، وقد تنوعت عينات هذه الدراسات وفروضها وأدواتها والأماكن التي أجريت عليها، والثقافات التي تمت في ضوئها، وأجمعت تلك الدراسات بصفة عامة على وجود عددًا من السمات المميزة للمبتكرين من بينها تميزهم بالتناقض الوجداني والاضطراب السلوكي مع قوة الأنا فضلاً عن ارتباط الابتكار المرتفع بالمشكلات النفسية والاجتماعية الحادة، مما يستلزم معه التدخل المهني لإزالة أو تخفيف حدة هذه الاضطرابات السلوكية أو معالجة تلك المشكلات الاجتماعية والنفسية ضمانًا لعدم كف نمو قدرات التفكير الابتكاري.

أما المحور الثالث: فقد تناول الاضطرابات السلوكية للمراهقين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد تم استعراض سبعة دراسات رئيسة في هذا الخصوص تغطي الهدف المتطلب، وتمت هذه الدراسات خلال الفترة الزمنية من 1973 حتى 1987، وقد أجريت هذه الدراسات أيضًا على عينات وثقافات وبيئات ومستويات مختلفة، وأظهرت بصفة عامة أن أكثر الاضطرابات السلوكية انتشارًا في مراحل التعليم العام هي: القلق، العدوان، التمرد، الانسحاب؛ ولذلك مثلت هذه الاضطرابات محور التدخل المهني في هذه الدراسة، وقد أكدت معظم الدراسات التي تم عرضها في المحور الأول، والثاني، والثالث، أن هناك شبه اتفاق على تأثير المعاملة الأسرية، والاتجاهات الوالدية، ونمط التنشئة الاجتماعية في نمو شخصية الفرد واتجاهاته نحو السواء، أو كف نمو القدرات الابتكارية لدى الأفراد

في الأسرة، ويؤثر المناخ الأسري والبيئي كذلك في السمات الشخصية للفرد مما يقلل أو يزيد من الاضطرابات السلوكية لديه.

وقد تناول المحور الرابع عرض الدراسات السابقة التي تناولت تنمية الابتكارية في ضوء برامج محددة، وقد تم استعراض إحدى عشر دراسة في هذا الشأن، تغطي المرحلة الزمنية من 1975 حتى 1986، وأشارت هذه الدراسات جميعها إلى ضرورة الاهتمام بالمبتكرين وعلى إمكانية تنمية قدرات التفكير الابتكاري لديهم، ملاحظة أن مقدار نمو القدرات الابتكارية اختلف من ثقافة لأخرى، ومن جنس لآخر، ومن بيئة لأخرى، ومن مستوى ثقافي أعلى لأدنى، ومن مستوى اجتماعي اقتصـادي مرتفع لأقل، إلا أنه في جميع الحالات أظهرت برامج تنمية الابتكارية العالية في تحقيق الهدف، ويلاحظ أن السمات الشخصية والاضطرابات السلوكية والإطار الأسري بصفة عامة، ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المبتكر يرتبط بتنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد.

ويلاحظ في ضوء عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات في الابتكارية لدى دارسي الخدمة الاجتماعية سوى دراستين فقط إحداهما دراسة وصفية في خدمة الفرد – تخصص الباحث – للمشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه المبتكرين (سامية عبد الرحمن 1986)، أما الدراسة الأخرى فكانت ممارسة برنامج متطور في خدمة الجماعة لتنمية ابتكارية أعضاء الجماعة (فؤاد موسى، 1983). ويلاحظ أيضًا في ضوء عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات لتنمية الابتكارية في إطار تخصص خدمة الفرد في الخدمة الاجتماعية، وكذلك عدم وجود برامج محددة متعمقة ودقيقة لتنمية الابتكارية في الخدمة الاجتماعية بصفة عامة. ومما هو جدير بالذكر ندرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات السلوكية في علاقتها بالابتكارية، وانعدام الدراسات التي تناولت تنمية القدرات الابتكارية من منظور تعديل الاضطرابات السلوكية في إطار المناخ الأسري.

ومن الأهمية الإشارة على أن مدخل العلاج الأسري في خدمة الفرد (المتغير المستقل في هذه الدراسة) لأول مرة تختبر فعاليته مع الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب المراهقين بالمرحلة الإعدادية، وكذلك لأول مرة تختبر فعاليته في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأفراد، وهذا في ضوء المعلومات المتوافرة للباحث وقت إجراء هذه الدراسة. وبناءً على ما أسفرت عنه هذه الدراسة الناقدة للدراسات السابقة يمكن الاطمئنان والتأكيد على أهمية الموضوع الحالي للدراسة.

ثانيا: فروض الدراسة:

انطلاقًا من التخصص العلمي لطريقة خدمة الفرد واستنادًا على الدراسة النظرية لموضوع البحث الحالي وبناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة؛ فإن الباحث ينمو نحو استخدام مجموعتين من التلاميذ المضطربين سلوكيًا بالمرحلة الإعدادية بشرط توافر قدر كبير من التجانس بينهما في القياس القبلي، وقد تعرضت إحدى هاتين المجموعتين للعلاج الأسري من خلال تدخل الباحث مهنيًا معها بطريقة خدمة الفرد، وسميت بالمجموعة التجريبية، بينما لم تتعرض المجموعة الثانية لبرنامج التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد من منظور العلاج الأسري، وسميت بالمجموعة الضابطة. وقد طبق الباحث في شأن المجموعتين قبليًا وبعديًا مجموعة من الاختبارات التي هي بمثابة المتغيرات التابعة، ونقصد بها اختبار الاضطرابات السلوكية، ويتضمن أربعة أبعاد هي القلق، والانسحاب، والتمرد، والعدوان، اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية، والثانوية، ويتضمن قسمين رئيسين هما التكيف الشخصي، والتكيف الاجتماعي، ويتضمن كل قسم ستة أبعاد فرعية، اختبر التفكير الابتكاري، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

وعلى هذا الأساس عني الباحث بصياغة فروه على النهج الصفري معطيًا الفرصة الكاملة للتحقق الموضوعي من صحة تلك الفروض المحددة في الآتي:

الفرض الرئيس الأول:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبارات الاضطرابات

السلوكية، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والتفكير الابتكاري لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي. ويقاس هذا الغرض إجرائيًا في ضوء محددات أبعاد كل اختبار على حدة من الاختبارات السابق ذكرها.

الغرض الرئيس الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبارات الاضطرابات السلوكية، التكيف الشخصي والاجتماعي، والتفكير الابتكاري لحالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي. ويقاس هذا الغرض إجرائيًا في ضوء محددات أباد كل اختبار على حدة من الاختبارات السابق ذكرها.

الغرض الرئيس الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبارات الاضطرابات السلوكية، التكيف الشخصي والاجتماعي، والتفكير الابتكاري، لحالات المجموعة الضابطة (التي لم يتم التدخل المهني معها بالعلاج الأسري) وحالات المجموعة التجريبية (التي تلقت علاجًا أسريًا) في القياس البعدي. ويقاس هذا الغرض إجرائيًا في ضوء محددات أبعاد كل اختبار على حدة من الاختبارات السابق ذكرها.

الباب الثاني

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل السادس: النتائج العامة وتوصيات الدراسة.

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: أدوات الدراسة:

لما كانت هذه الدراسة تسعى لاختبار العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري مع الطلاب المضطربين سلوكيًا بالمرحلة الإعدادية وبين تنمية قدرات التفكير الابتكاري لديهم، فقد قام الباحث باستخدام عدة أدوات نذكرها فيما يلي:

(1) مقياس الاضطرابات السلوكية:

صمم هذا المقياس لخدمة أهداف الدراسة، وهو يسعى لقياس أربعة مظاهر للاضطرابات السلوكية تتمثل في >القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان<، كمظاهر سلوكية أكثر انتشارًا من غيرها بين الطلاب الذكور بالمرحلة الإعدادية، في بيئة حضرية أكثر منها ريفية أو صناعية أو صحراوية، وهي مدينة بنها بمحافظة القليوبية، وفيما يلي استعراض لأهم خطوات بناء المقياس:

أ- قام الباحث بالاطلاع على العديد من الكتب والدراسات والبحوث في الخدمة الاجتماعية بصفة عامة، وفي خدمة الفرد بصفة خاصة، بهدف التعرف على طبيعة الاضطرابات السلوكية المنتشرة في المجتمع المصري بين الطلاب خلال مرحلة المراهقة، وكذلك تم الاطلاع على عدد من الكتب والدراسات والبحوث المرتبطة بالتخصصات النفسية والاجتماعية بصفة عامة، والتي تتناول بالتحليل مظاهر الاضطرابات السلوكية وأسبابها ومدعمات استمراريتها، مع التركيز على تلك الاضطرابات المصاحبة لابتكارية الطلاب في مراحل التعليم العام.

ب- أفادت الاطلاعات السابقة الباحث في تحديد أكثر مظاهر السلك المضطرب لدى المراهقين من الطلاب بالمرحلة الإعدادية وفي ذلك الوقت أكثر هذه المظاهر السلوكية تلازمًا مع القدرات الابتكارية، وقد استقر الباحث على أن يتضمن المقياس أربعة أبعاد للاضطرابات السلوكية فقط وهي >القلق، الانسحاب،

التمرد، العدوان، وقد حددت هذه المظاهر للأسباب الآتية:

-لأنها تغطي عددًا كبيرًا من مظاهر الاضطراب السلكي المنتشر بين طلاب المرحلة الإعدادية.

-ترتبط أكثر من غيرها بالقدرات الابتكارية لدى الطلاب.

-تلعب الأسرة والمدرسة وجماعات الأصدقاء دورًا كبيرا في إحداثها.

-تنتشر بين الطلاب الذكور المراهقين.

-وجود ما يشبه الاتفاق على هذه المظاهر في كثير من البحوث والدراسات العربية المهتمة بدراسة السلوك اللاتوافقي للطلاب.

-تتمشى هذه المظاهر مع إحصاءات مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بمحافظة القليوبية.

-يتوقع أن يساهم تمعالج الأسري بدور ملحوظة في علاجها داخل الأسرة لارتباط حدوث واستمرارية هذه المظاهر السلوكية بعمليات الاتصال والتفاعل والعلاقات والتوازن الأسري غير السوي.

جـ- اطلع الباحث على العديد من الاختبارات والاستبارات في عديد من التخصصات النفسية والاجتماعية، التي تستهدف قياس الاضطرابات السلوكية ومن بين هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبار الشخصية المتعددة الأوجه(منيسوتا M.M.P.I) وهو من اقتباس (عطية محمود هنا وآخرون)، وأعده للاستخدام في البيئة العربية (لويس كامل مليكة)، ويعد هذا الاختبار من أشهر اختبارات الاضطرابات الانفعالية، ويقوم على أساس التقدير الشخصي للمبحوث في إجاباته على (566) سؤالاً تغطي عشرة أبعاد رئيسة بالشخصية، وهي: (توهم المرض، الاكتئاب، الهستيريا، الانحراف السيكوباتي، الذكورة، الأنوثة، البارانويا، السيكاثينيا، الفصام، الهوس الخفيف، الانطواء الاجتماعي).

- اختبار الشخصية للشباب، اقتباس وإعداد (عطية هنا، سامي هنا) ويتكون من ثلاثة أقسام، تغطي جوانب مختلفة بالشخصية، ويتضمن القسم الأول (31) سؤالاً، والثاني (22) سؤالاً، بينما يتكون القسم الثالث من (24) سؤالاً.

- اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي، إعداد (عطية هنا) ويتكون من خمسة أقسام تعطي أبعاد متنوعة بالشخصية، ويتضمن القسم الأول (25) سؤالاً، الثاني (25) سؤالاً، الثالث (24) سؤالاً، الرابع (22) سؤالاً، الخامس (24) سؤالاً، وجملة أسئلة القياس (120) عبارة.

- اختبار (روجرز) لدراسة شخصية الأطفال الذكور، اقتباس وإعداد (مصطفى فهمي) ويتضمن أربعة مظاهر للانحرافات هي: الشعور بالنقص، سوء التكيف الاجتماعي، العلاقات العائلية، أحلام اليقظة، وتتوزع هذه المظاهر على ستة اختبارات فرعية.

- اختبار الاضطرابات الوجدانية، اقتباس وإعداد (مصطفى فهمي)، ويغطي ثمانية أبعاد بالشخصية هي: الحالات الانفعالية البسيطة، حالات المخاوف والوساوس والأفكار المتسلطة، الميول العصابية، ميول العظمة والاضطهاد (البارانويا)، الميل نحو الاكتئاب وتوهم المرض والسيكاثينيا، الميول الاندفاعية والصرعية، عدم الاستقرار أو نقص القدرة على الضبط والتحكم، الميول المضادة للمجتمع خاصة الانحرافات، ويتكون الاختبار من (80) سؤالاً ويطبق بطريقة فردية أو جماعية.

- اختبار القلق والاكتئاب، إعداد (عمر شاهين، يحيى الرخاوي) ويغطي ثلاثة أبعاد بالشخصية هي: (القلق، الانطواء، الاكتئاب)، ويتضمن المقياس بأبعاده الثلاثة (90) سؤالاً، ويعتمد على التقدير الذاتي للمفحوص.

- اختبار الصحة النفسية، اقتباس وإعداد (محمد عماد الدين إسماعيل، سيد عبد الحميد مرسي)، ويغطي عشرة أبعاد بالشخصية هي: (الخوف، التمرد، الاكتئاب، الكذب، العصابية، السيكاثينيا، الهستيريا، البارانويا، الانحراف السيكوباتي،

الانطواء الاجتماعي) ويتضمن ها الاختبار (101) سؤالاً ويعتمد على التقدير الشخصي للمفحوص.

-قائمة (أيزنك) للشخصية الصورة (أ)، اقتباس وإعداد (جابر عبد الحميد جابر، محمد فخر الإسلام)، و تغطي ثلاثة أبعاد بالشخصية هي:(الانبساطية، العصابية، الكذب)، وتحتوي على (57) سؤالاً.

-اختبار التفضيل الشخصي، اقتباس وإعداد (جابر عبد الحميد جابر) ويتضمن (15) بعدًا للشخصية وهي: (التحصيل، الخضوع، النظام، الاستعراض، الاستقلال الذاتي، التواد، التأمل الذاتي، المعاضدة، السيطرة، لوم الذات، العطف، التغيير، التحمل، الجنسية الغيرية، العدوان) ويخص كل بعد (15) سؤالاً، ويتضمن الاختبار في صورته الكلية (225) سؤالاً، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية ويعتمد على مفاضلة المبحوث بين استجابتين لكل عبارة.

-كراسة ملاحظة لتقدير السمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي، إعداد (عطية هنا، محمد عماد الدين إسماعيل)، وتتضمن ستة أقسام، استفاد الباحث منها بالتحديد في محتويات القسم الرابع الخاص بسمات الشخصية ويتضمن هذا القسم (33) سؤالاً، وتعتمد هذه الكراسة على تسجيل الباحث لملاحظاته عن المبحوث.

-اختبار بعض أنواع السلوك المضطرب لطلاب المرحلة الثانوية بالتعليم العام إعداد (مديحة محمود محمود الجنادي)، ويغطي أبعاد أربعة للاضطرابات السلوكية هي (القلق، الانسحاب، العدوان، التمرد)، ويتضمن (68) سؤالاً فرعيًا، ويطبق على الجنسين بطريقة فردية أو جماعية، ويعتمد في تطبيقه على التقدير الذاتي للمفحوص.

-استمارة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية، إعداد (سالم صديق)، وتتضمن مشكلات (السرقة، الكذب، التأخر الدراسي، العدوان على المدرسين).

-استمارة المشكلات السلوكية لطلاب الثانوية العامة، إعداد (ناهد عباس حلمي)،

وتتضمن مشكلات (الهروب من المدرسة، السرحان، التأخر الدراسي، العدوان على المدرسين، العدوان على الزملاء).

- استمارة المشكلات الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية، إعداد (الغمري محمد عبده الشوادفي) وتغطي مشكلات التأخر الدراسي، الهروب من المدرسة، التدخين السرقة، الخجل، الاعتداء على الغير.

- استمارة السلوك العدواني للطلاب، إعداد (مريم إبراهيم حنا) وتغطي (أبعاد العدوان على الذات، العدوان على الآخرين من الزملاء، العدوان على الأهل، العدوان على أثاث المدرسة، العدوان على الممتلكات العامة بالبيئة).

- استمارة السلوك العدواني للطلاب، إعداد (عبد المنعم محمد أبو حشيش)، وتغطي أبعاد (العدوانية على الذات، الزملاء، الأهل، الممتلكات العامة).

- استمارة السلوك الانطوائي للطلاب، إعداد (أحلام محمد الدمرداش)، وتتناول مشكلات)التردد، عدم المشاركة، الخجل، الانسحاب من الأنشطة الجماعية بالمدرسة).

د- قام الباحث في ضوء ما سبق بصياغة عبارات المقياس في شكلها المبدئي فتكونت من (300) عبارة، يخص بعد القلق منها (100) عبارة الانسحاب (60) عبارة، التمرد (75) عبارة، العدوان (65) عبارة.

هـ- طبقت الشروط العلمية لصياغة عبارات الاختبارات على ما سبق تحديده من عبارات وحذفت جميع العبارات التي لا تراعي محددات المقياس الجيد فأصبح المقياس مكون من (220) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة، ويخص كل بعد (55) عبارة.

و- وزعت العبارات داخل المقياس بطريقة متدرجة ومتسلسلة من حيث المضمون، بحيث تكون عبارة تقيس القلق، تليها عبارة تقيس الانسحاب، تليها عبارة تقيس التمرد، تليها عبارة تقيس العدوان، وهكذا حتى نهاية المقياس، ثم

وضعت تعليمات إجابة المفحوص للمقياس بعد عمل تدريج خماسي، أمام كل عبارة تبعًا لطريقة(ليكرت)في بناء المقاييس.

ز- تم اختبار المقياس، على عينة مشابهة لعينة الدراسة في المرحلة التعليمية من مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية بينها، حجمها عشرون طالبًا، وهدف هذا التطبيق إلى ملاحظة ما يلي:

- العبارات التي عليها خلاف في فهم الطلاب لمحتواها.
- العبارات غير المميزة بين الطلاب.
- زمن إجابة المقياس.
- درجة ملل البحوث خلال الإجابة.
- مدى تفهم الطالب لتدريجات الإجابة الخماسية.

وأسفرت هذه التجربة عن: عدم فهم الطلاب لبعض العبارات، وكثرة التساؤل حول معناها، وجود ملل لدى الطالب خلال الإجابة يجعله يعطي علامات عشوائية قرب نهاية المقياس، عدم التفهم الجيد للتدرجات الخماسية، طول بعض عبارات المقياس، كبر الزمن اللازم للإجابة حيث ستغرق في المتوسط ساعتين شملت قراءة التعليمات، والرد على الاستفسارات، وإجابة الطلاب، عدم ترحيب إدارة المدرسة باستقطاع ما يعادل ثلاث حصص دراسية لتطبيق المقياس، وجود بعض عبارات يتفق الطلاب على إجابة واحدة عليها.

حـ- استبعدت تبعًا لذلك العبارات غير الجدلية غير المميزة بين الطلاب العبارات التي كثر التساؤل فيها وتقبل التأويل في فهم محتواها، استبعدت العبارات الطويلة أو المركبة، اختصرت تعليمات المقياس حتى لا تستقطع وقتًا طويلاً من زمن التطبيق، اكتفى بالتدريج الثلاثي أمام كل عبارة.

ط- تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمعرفة مدى انسجام أبعاد المقياس مع بعضها ومع المقياس كله، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة صالحة للاستخدام داخل كل بعد وبين الدرجة الكلية لنفس البعد داخل المقياس،

وحسبت معنوية هذا الارتباط أمام درجات حرية (18)، ومستوى معنوي (0.05)، واستبعدت جميع العبارات غير المميزة إحصائيًا عند معنوية (0.05).

ي- أسفرت الخطوات السابقة على تكوين المقياس في شكله النهائي من (100) عبارة تتوزع بالتساوي على الأبعاد الأربعة للاضطرابات السلوكية ووزعت العبارات تسلسليًا داخل المقياس، لتكون العبارات أرقم (1، 5، 9، ...، 97) خاصة بالقلق، العبارات (2، 6، 10، ...، 98) خاصة بالانسحاب، العبارات (3، 7، 11، ...، 99) خاصة بالتمرد، العبارات(4، 8، 12، ...، 100) خاصة بالعدوان، وقد كانت جميع عبارات أي بعد عددها (25) عبارة فقط.

ك- وضعت تعليمات للمبحوث ليشير بعلامة (√) أمام كل عبارة حسب درجة اتفاقها مع سلوكه (دائمًا أو أحيانًا أو نادرًا)، وليس للمقياس زمن محدد للإجابة، ولكن عمليات تطبيقه في تجربة الثبات أوضحت أن قراءة التعليمات وإجابة المبحوث تتطلب زمنًا يتراوح بين (40-45) دقيقة، وفيما يتعلق بمفتاح تصحيح المقياس، فقد صيغت العبارات بطريقة تجعل الموافقة عليها تحمل الصفة الأكثر شيوعًا بالبعد، بمعنى أن من يجيب في خانة دائمًا يحصل على (ثلاث درجات) أحيانًا (درجتين)، نادرًا (درجة واحدة)، وعلى هذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس في حديها الأدنى والأعلى بين (100-300) درجة، وتتراوح درجات أي بعد في حديها الأدنى والأعلى بين (25-75) درجة، ولحساب درجة كل بعد على حدة يرجع إلى أرقام عبارته، ويطبق عليها مفتاح التصحيح بالطريقة المشار إليها دائمًا (3)، أحيانًا (2)، نادرًا (1) درجة.

ل- ثبات المقياس:

تم إجراؤه بإعادة تطبيق الاختبار، بفاصل زمني قدره عشرة أيام بين القياسين القبلي والبعدي، على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي (فصل 2-2) بنفس

المدرسة موضع التجربة، وقد وحدث – قدر المستطاع – إجراءات تطبيق القياسين القبلي والبعدي، حيث تم الإجراء بواسطة الباحث خلال الفسحة، وفي داخل نفس الفصل، ولم يتواجد بالفصل سوى الطلاب موضع التجربة، وكان زمن التطبيق في الحالتين حوالي(45) دقيقة وقرأت تعليمات الإجراء في الحالتين من خلال الباحث، وقبل إجابة الطلاب على أسئلة المقياس، وكان معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي (0.97) وهو معامل دال عند مستوى معنوية (0.01).

م- صدق المقياس:

اتبعت الطرق الآتية في حساب الصدق.

1-الصدق الظاهري: هو أحد طرق حساب الصدق عن طريق إدراك المبحوثين لأسئلة المقياس وفكرته، وقدرة الأسئلة على التفرقة بين الأفراد وبعضهم، مع تطابق كل فقرة مع وظيفتها بالمقياس، واستخدمت هذه الطريقة بعرض المقياس في صيغته المبدئية على المبحوثين خلال تجربته، وحذفت جميع العبارات التي ليس عليها اتفاق وفهم كامل من الطلاب لمحتواها بنسبة (80%).

2-الصدق المنطقي: قام الباحث باستعراض العديد من الاختبارات والاستبارات التي تناولت الاضطرابات السلوكية عند الطلاب بمراحل التعليم، وقد سبق الحديث عن ذلك عند التعرض لخطوات بناء المقياس وقد تم اختيار عبارات المقياس في ضوء الاسترشاد بعبارات المقاييس السابقة حسب الأبعاد المحددة بكل مقياس وبما يخدم هذه الدراسة.

3-الصدق بالمحك الخارجي: تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المحك الخارجي مقياس يقيس نفس الصفة أو تستخدم عن طريق الاتساق الداخلي في ضوء معاملات الارتباط بين نتيجة كل فقرة على حدة مع باقي الفقرات، ومع المقياس كله، وقد استخدم الباحث الطريقة الأخيرة.

ويوضح الجدول رقم (1) معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات السلوكية (ن = 20).

أبعاد المقياس	الانسحاب	التمرد	العدوان	الاضطرابات السلوكية
القلق	0.75	0.63	0.79	0.84
الانسحاب	ــــــــ	0.59	0.44	0.78
التمرد	ــــــــ	ــــــــ	0.70	0.90
العدوان				0.78

ويوضح الجدول أن:

- جميع أبعاد المقياس كل على حدة تتسق مع المقياس كله، وأن جميع معاملات الارتباط الخاصة بذلك معنوية عند (0.01).

- جميع أبعاد المقياس تتسق مع بعضها وتشير معاملات الارتباط الخاصة بذلك إلى دلالتها عند مستوى معنوية (0.01).

(2) اختبار تورانس للتفكير الابتكاري:

أ- مبررات استخدام الاختبار:

ترجع مبررات استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الكلمات (الصورة أ) في هذه الدراسة إلى:

1- صلاحية الاختبار للاستخدام الجماعي في المرحلة المرية (12-15) سنة وهي تقابل مرحلة التعليم الإعدادي.

2- يعتمد على اللغة من خلال التعبير مما يجعله متسقًا على حد كبير مع طريقة الطلاب في التعبير عن أنفسهم وتحصيلهم وعلاقاتهم خلال مرحلة المراهقة.

3- يفضل استخدام اختبارات الألفاظ في وسط المتعلمين لسهولة إجرائها مقارنة بغيرها من اختبارات الأشكال.

4- يتطلب إجراؤه (45) دقيقة وهي تعد فترة زمنية مناسبة للطالب للتعبير عن قدراته فضلاً عن كونها لا تخل بسير العملية التعليمية خلال اليوم الدراسي

لإمكانية تطبيقه خلا فسحة منتصف اليوم الدراسي.

5- يغطي قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة التي تدور حولها هذه الدراسة.

6- لا يتطلب تطبيقه أكثر من كراسة الإجابة وقلم فضلاً عن تعليمات الإجراء، وهذا في متناول الباحث.

ب- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار في ضوء ما يلي:

1- **ثبات التصحيح:** حضر الباحث خمس جلسات لتدريب على تصحيح اختبارات تورانس اللفظية والمصورة [12]، وذلك بعد قراءة واستيعاب الأساس النظري وكراسة التعليمات وتعليمات التصحيح (94،95) بالإضافة على الاطلاع على بعض نماذج التصحيح لعينات التقنين المصرية (103)، وكذلك قام الباحث بحساب ثبات التصحيح بينه وبين زميله متمرنة [13]، وتم ذلك لعدد (5) اختبارات وكانت معاملات الثبات كالتالي: الطلاقة (0.94)، المرونة (0.92)، الأصالة (0.89)، وهذه المعاملات جميعها دالة عند مستوى معنوية (0.01).

2- **معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار:** رغم أن هذا المقياس موثوق في ثباته تبعًا لدراسات عديدة سابقة (94: 28-31)، إلا أنه رغبة في مزيد من الدقة بالتقنين على عينة بمدينة بنها، اختيرت مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية للبنين ببنها، وطبق المقياس على عدد (25) طالبًا بالصف الثاني الإعدادي بالمدرسة، بفاصل زمني بين القياسين (15) يومًا، وكانت إجراءات التطبيق موحدة إلى حد كبير في مرتي القياس، وحصل الباحث على معامل ارتباط بين المقياس ونفسه في التطبيقين قدرة (0.83) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى معنوية (0.01).

---

(12) يشكر الباحث د. نادية عبده عواض أبو دنيا، المدرس بكلية التربية جامعة حلوان.

(13) يشكر الباحث الآنسة/ نور جلال، المدرس المساعد بكلية التربية جامعة حلوان.

جـ- صدق الاختبار:

قام تورانس وزملائه بحساب صدق هذا المقياس بطرق متعددة منها صدق التكوين، الصدق التلازمي، الصدق التنبوي، كذلك استخدم هذا المقياس في عديد من الدراسات العربية السابقة، وأظهرت صدق المرتفع في البيئة المصرية على عينات مختلفة من الطلاب المصريين بمراحل التعليم المتعددة (94: 33-52).

د- طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:

يتطلب هذا الاختبار شروطًا خاصة في التطبيق والتصحيح (95: 24-25)، ويحدد هذا المقياس قدرة المفحوص على الطلاقة المرونة والأصالة في أنشطته السبعة المتنوعة، عدا النشاط سادس الذي يقيس فقط قدرتي الطلاقة والأصالة دون المرونة. وقد اعتمد الباحث في تصحيح المقياس على تعليمات التصحيح المحددة (95: 5-35)، في قدرتي الطلاقة والمرونة، أما الأصالة فقد قام الباحث بإجراء معايير لها خاصة بعينة بحثه ولم تخرج المعايير في فكرتها عن تعليمات التصحيح المحددة للمقياس حيث أعطيت الاستجابة الشائعة للأصالة (صفر) والاستجابة الأقل شيوعًا بعينة الدراسة (درجة واحدة) والاستجابة النادرة بعينة الدراسة حصلت على (درجتين). وقد قدرت الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري للفرد في ضوء مجموع درجاته في قدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، ولحساب درجة الفرد في أي قدرة تحسب مجموع درجاتها في الأنشطة السبعة للاختبار باستثناء المرونة من النشاط السادس.

(3) اختبار الشخصية للمرحة الإعدادية والثانوية:

أ- وصف الاختبار:

أعد هذا الاختبار (عطية محمود هنا، 1969)، وهو يتكون من قسمين أولهما التكيف الشخصي وثانيهما التكيف الاجتماعي، ويتكون كل قسم من ستة أبعاد، ويشتمل كل بعد على (15) سؤالاً، والمقياس بأكمله يحتوي على (180) سؤالاً، ويجاب عليه بنعم أو لا، وللاختبار كراسة تعليمات وكراسة إجابة ومفتاح

تصحيح، ويستغرق تطبيقه في المتوسط زمنًا يتراوح بين (45-55) دقيقة، وإن كانت التعليمات التطبيق لم تحدد له زمنًا مضبطًا (64: 11).

وتغطي أسئلة القسم الأول الأبعاد التالية بالترتيب: الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، التحرر من الميل إلى الانفراد، الخلو من الأعراض العصابية، ومجموع درجات هذه الأبعاد يعطي درجة التكيف الشخصي، بينما تغطي أسئلة القسم الثاني الأبعاد التالية بالترتيب:

المستويات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات في الأسرة، العلاقات في المدرسة، العلاقات في البيئة المحلية، ومجموع درجات هذه الأبعاد يعطي درجة التكيف الاجتماعي في حين تحسب درجة التكيف العام في ضوء درجات القسمين معًا أي مجموع كافة أبعاد المقياس.

ويكشف هذا المقياس عن نواحي التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد وهو صالح للتطبيق على المرحلة الإعدادية وهذا يبرر سبب استخدامه بالدراسة.

ب- ثبات الاختبار:

في بحوث سابقة لآخرين حسبت معاملات الثبات لهذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت بين (0.605-0.940) وحسبت معاملات الارتباط بطريقة إعادة تطبيق الاختبار في بحوث سابقة فتراوحت بـين (0.545 - 0.938) (64: 11-35)، وفي دراسات مصرية حديثة (1984)، استخدمت في حساب ثبات الاختبار قيم الشيوع (الاشتراكيات) الناتجة عن التحليل العاملي، فكانت معـاملات الثبـات للتكييف الشخصي (0.91)، وللتكيف الاجتماعي (0.95)، لتكيـف العـام (0.98)، (131: 120-125). وقد قام الباحث بحساب ثبات هذا الاختبـار بطريقـة إعـادة التطبيق بفاصل (12) يومًا، على عينة من عشرة طـلاب، مـن مدرسـة بنهـا الإعدادية للبنين من فصل (8/2)، وكانت معـاملات الثبـات كالتـالي: التكيـف

الشخصي (0.88) التكيف الاجتماعي (0.78)، التكيف العام (0.93)، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى معنوي (0.01).

جـ- صدق الاختبار:

استخدام هذا الاختبار في عديد من البحوث والدراسات العربية السابقة، وأظهر صدقه عن طريق محك خارجي يعتمد على تقديرات المدرسين للطلاب بالمرحلتين الإعدادية والثانوية لنواحي المقابلة لأجزاء الاختبار، كذلك أظهر المقياس صـــدقه عن طريق الاتساق الداخلي في دراسات سابقة حيث تراوحت معاملات الارتبـــاط بعاده بين (0.44–0.90). (64: 32–38).

(4) صحيفة استبيان البيانات المعرفة بعينة الدراسة:

استخدمت الدراسة ضمن أدواتها استبيان يدوي بالمقابلة لاختيار عينة البحث تبعًا للمحددات المشار إليها بالدراسة، وتتضمن صحيفة الاستبيان عشرين سؤالاً تدور حول البيانات المعرفية بالطالب وأسرته وظروفه الاقتصادية والعلمية والمهنية إن كان يعمل.

(5) التسجيل المهني:

استخدام الباحث في أدواته بشكل رئيس التسجيل المهني بأسلوبيه (التخليص والموضوعي) فقط في كافة المقابلات والجلسات التي أجريت مع الطالب وزملائه وأسرته لمعرفة طبيعة مشكلاته وعلاقاته وتفاعله ومدى تقدمية حالته ودرجة استجابتها للبرنامج العلاجي التنموي.

(6) المقابلات الفردية والجماعية والجلسات الأسرية:

استخدمت المقابلات الفردية مع الطالب فقط وفي نطاق محدود، وحسب طبيعة كل حالة، واستخدمت المقابلات الجماعية والندوات الجماعية والمناقشات الجماعية في كافة جلسات تنمية الابتكارية، واستخدمت أيضًا الجلسات الأسرية بشكل رئيس في كافة مراحل ممارسة العلاج الأسري مع الطالب وأسرته.

(7) الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة أساليب إحصائية متنوعة ظهرت في اختيار العينة، وبناء المقاييس المستخدمة، وتحليل نتائج الدراسة، وأهم هذه الأساليب: النسب المئوية، المتوسطات، الانحرافات المعيارية، الارتباطات، اختبارات المعنوية وأهمها: اختبارات (ت) اختبارات حدود الثقة.

ثانيا: اختيار عينة الدراسة:

1- أجرى الباحث الاتصالات اللازمة لإجراء التجربة بالمدرسة، واختار فصلي (5/2، 6/2)، بمدرسة بنها الإعدادية للبنين، وكان متوسط العدد داخل كل فصل (50) طالبًا، استبعد من هذا العدد الطلاب كثيروا التغيب عن الدراسة، الغائب عنهم أي من الوالدين بسبب السفر أو الطلاق، أو الوفاء، أو الهجر، أو ما شابه ذلك، كذلك استبعد الطلاب الذين ليس لديهم إخوة أشقاء منعًا لاعتبارات التدليل والحماية الزائدة، واستبعد أيضًا غير المقيمين مع أسرهم بمدينة بنها.

2- أسفرت هذه المقابلة عن تبقي (80) ثمانين تلميذًا تتوافر فيهم شروط العينة المطلوبة، وطبقت عليهم مقاييس الدراسة الثلاثة، وهي: مقياس الاضطرابات السلوكية، مقياس التكيف الشخصي، والاجتماعي، مقياس التفكير الابتكاري.

3- تم اختيار أعلى الحالات المضطربة سلوكيًا بفصل (6/2)، وعددهم عشرون حالة فقط، وهم يمثلون نسبة (51.3%) من جملة الحالات المطبق عليهم القياس القبلي بمقياس الاضطرابات السلوكية لهذا الفصل، وقد تضمنت هذه العينة الحالات التي حصلت على (191) درجة فأكثر في الاضطرابات السلكية، وتمثل هذه الدرجة نسبة (63.7%) من الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية، وقد اعتبرت هذه العينة كمجموعة تجريبية.

4- تم اختيار أعلى الحالات المضطربة سلوكيًا بفصل (5/2) وعددهم (16) حالة يمثلون نسبة (44.4%) من الحالات المطبق عليها مقياس الاضطرابات السلوكية بهذا الفصل، وقد تضمنت هذه العينة الحالات التي حصلت على (198) درجة فأكثر في الاضطرابات السلوكية، وتمثل هذه الدرجة نسبة (66%) من الدرجة الكلية للاضطرابات

السلوكية تبعًا لتصحيح القياس وقد اعتبرت هذه العينة كمجموعة ضابطة.

5- وصف عينة الدراسة من حيث العمر الزمني:

جدول رقم (2) يوضح العمر الزمني لحالات مجموعتي الدراسة

الفئات العمرية	أقل من 13 عامًا	13 سنة	سنة 13 شهر 6	سنة 14.6-14	المجموع
العدد	4	22	5	5	36
%	11.1	61.1	13.9	13.9	%100
س-	يوم 0.43	سنة 13	ع = 0.3846		

ونستخلص من الجدول أن المتوسط العمري لحالات الدراسة يوم شهر 161 / 16

وهو ما يعدل يوم شهر 13 / 43 سنة وذلك بتشتت ضعيف قدره 0.385 درجة.

6- كان متوسط العمر الزمني لآباء حالات الدراسة 42.6 سنة بينما بلغ متوسط العمر الزمني للأمهات 35.3 سنة.

7- بلغت نسبة ربات البيوت من أمهات العينة (%66.7) بينما كانت نسبة العاملات خارج المنزل (%33.2).

8- يوضح الجدول رقم (3) مهن آباء حالات الدراسة.

المهنة	العدد	%
أعمال إدارية بالقطاع الحكمي	12	33.4
أعمال فنية بقطاع التدريس	9	25
أعمال فنية بالقطاع الصناعي	4	11.1
أعمال حرفية صغيرة	4	11.1
ضابط (جيش – شرطة)	4	11.1
أعمال تجارية خاصة	3	8.3
المجموع	36	%100

ويتضح من الجدول أن أغب مهن آباء عينة الدراسة تتركز في الأعمال الإدارية بالقطاع الحكومي تليها الأعمال الفنية الخاصة بالتدريس بالمراحل المختلفة.

9- جدول رقم (4) الدخل الشهري لأسر الحالات الدراسة:

فئات أقل من مائة	-100	-200	-300	500-400	المجموع
العدد 6	4	15	7	4	36
16.7 %	11.1	41.7	19.4	11.1	%100

يوضح الجدول السابق تركز الفئة المتوالية للدخل الشهري للأسرة ما بين (200-300) جنيه، وقدر متوسط الدخل الشهري للأسرة بمقدار 255.55 جنيهًا.

10- بلغ عدد أفراد أسر حالات الدراسة (203) فردًا، وتراوحت أعمارهم بين (8-50) سنة، وتركزت أعمال أشقاء حالات الدراسة في الفئة العمرية (10 20) سنة، بينما تركزت أعمار آباء حالات الدراسة في الفئة العمرية (35-45) سنة.

11- جدول رقم (5) أماكن إقامة حالات الدراسة مع أسرهم بمدينة بنها:

مكان الإقامة	حي مسجد عصفور	المنشية	الشدية	نادي المعلمين	منشية النور	المجموع
العدد	18	6	5	4	3	36
%	50	16.7	13.9	11.1	8.3	%100

ويوضح الجدول أن نصف عينة الدراسة تقيم بحي مسجد عصفور، وهو نفس الحي الذي تقع فيه المدرسة موضع التجربة.

12- تعمل نسبة 77.8% من آباء حالات الدراسة في النطاق الجغرافي لمحافظة القليوبية بينما تعمل نسبة 22.2 % من الآباء خارج محافظة القليوبية.

13- انخفضت عينة الدراسة من (36) حالة على (30) حالة فقط لرفض بعض الأسر إجراء الجلسات الأسرية بالمنزل، وسفر والد إحدى الحالات بعد حوالي شهر من التدخل المهني مما تعذر معه عقد الجلسات الأسرية، وغياب بعض الطلاب عن

المقابلات الفردية أو الجماعية أو الأسرية، أو لعدم حضورهم نسبة 80% من هذه المقابلات والجلسات، أو لعدم حضورهم القياسات البعدية عقب فترة التدخل المهني التي استمرت من أول ديسمبر 1988 حتى أول إبريل 1989؛ ولهذا أصبح جم العينة الفعلي (16) مفردة تكون المجموعة الضابطة من فصل (6/2) (14) مفردة تكون المجموعة التجريبية من فصل (5/2).

14- تجانس عينتي الدراسة في أبعاد الاضطرابات السلوكية تبعًا لدرجات القياس القبلي.

جدول رقم (6) يوضح معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في الاضطرابات السلوكية في القياس القبلي (ن1 = 16، ن2 = 14)

أبعاد القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت	الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
القلق	53	2.9	59.9	4.7	2.671	*
الانسحاب	52.13	6.7	57	6.1	2.00	ــــ
التمرد	50.94	6.5	53.7	2.8	1.423	ــــ
العدوان	51.5	4.5	50.8	7.1	0.315	ــــ
الاضطرابات السلوكية	207.6	14.65	218.4	13.4	2.024	ــــ

ت الجدولية د ج 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01= 2.763

ويوضح الجدول أن المجموعة الضابطة أعلى من التجريبية في بعد القلق حيث وجدت فروق دالة عند مستوى معنوية 0.05 فقط بين متوسطي المجموعتين في هذا البعد، بينما تتجانس المجموعتين في باقي أبعاد الاضطرابات السلوكية وفي جملة مظاهر الاضطرابات السلوكي حيث لم توجد فروق دالة بين المجموعتين في الانسحاب والتمرد والعدوان والاضطرابات السلوكية.

15- تتجانس مجموعتي الدراسة في أبعاد التكيف الشخصي والاجتماعي تبعًا

لدرجات الحالات في القياس القبلي:

جدول رقم (7) معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على أبعاد التكيف الشخصي والاجتماعي في القياس القبلي(ن1 = 16) (ن2 = 14)

أبعاد القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت	الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
الاعتماد على النفس	8.5	2.4	8.7	1.5	0.26	ـــــ
الإحساس بقيمة الذاتية	7.4	2.3	8.5	1.1	1.57	ـــــ
الشعور بالحرية	7.9	2.5	8.2	1.4	0.38	ـــــ
الشعور بالانتماء	7.5	2.1	8	1.9	0.65	ـــــ
التحرر من الميل للانفراد	9.06	3.1	11.0+	1.09	2.22	*
الخلو من الأعراض العصابية	7.25	2.13	10.1	1.12	4.34	**
التكيف الشخصي	47.6	7.7	54.6	5.4	2.747	*
المستويات الاجتماعية	10.4	1.8	9.5	1.8	1.319	ـــــ
المهارات الاجتماعية	9.3	1.8	8.9	1.9	0.57	ـــــ
التحرر من الميول المضادة للمجتمع	9.4	1.9	8.5	1.9	1.25	ـــــ
العلاقات في الأسرة	8.4	2.4	6.8	1.7	2.01	ـــــ
العلاقات في البيئة المحلية	5	2.7	4	1.7	1.153	ـــــ
التكيف الاجتماعي	50.6	8.9	44.14	8.5	1.956	ـــــ
التكيف العام	98.1	12.8	98.8	12.6	0.145	ـــــ

ت الجدولية د ج 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01= 2.763

يتضح من الجدول عدم تجانس مجموعتي الدراسة عند معنوية 0.04 في التحرر من الميل إلى الانفراد، وفي جملة أبعاد التكيف الشخصي حيث دلت النتائج إلى ارتفاع المجموعة الضابطة عن التجريبية في ذلك، بينما وجدت فروق عند

معنوية 0.01 بين المجموعتين في بعد الخلو من الأعراض العصابية، وكانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة، في حين تجانست مجموعتي الدراسة في باقي مظاهر التكيف الشخصي والاجتماعي وجملة الأبعاد (التكيف العام).

16- تجانس مجموعتي الدراسة في القدرة على التفكير الابتكاري تبعًا لدرجات القياس القبلي للحالات.

جدول رقم (8)معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على أبعاد التفكير الابتكاري في القياس القبلي (ن1 = 16) (ن2 = 14)

أبعاد القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت	الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
الطلاقة	8 .42	16.3	50.85	6.7	0.2069	ــــــ
المرونة	35.4	12.3	27	6.3	2.225	•
الأصالة	8	4.5	7.8	3.8	0.504	ــــــ
التفكير الابتكاري	93.3	30.9	86.6	11.2	1.347	ــــــ

ت الجدولية د ج 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01= 2.763

ويتضح من الجدول تجانس عينتي الدراسة في كافة أبعاد القياس القدرات التفكير الابتكاري عدا القدرة على المرونة حيث وجدت فروق بين المجموعتين في هذا البعد، وكانت الفروق معنوية عند 0.05 فقط، وتشير إلى تقدم المجموعة التجريبية عن الضابطة في المرونة.

ثالثا: برنامج التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد

(أ) تتحدد أهداف برنامج التدخل المهني مع حالات المجموعة التجريبية فيما يلي:

1- علاج أو تخفيف حدة الاضطرابات السلوكية – المحددة بالدراسة – لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مظاهر أربعة هي: القلق ، الانسحاب، التمرد، العدوان.

2- تحسين مستوى أو زيادة درجة التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب

المضطربين سلوكيًا، موضع الدراسة.

3- تنمية القدرات الابتكارية عند الأفراد المتعرضين لبرنامج التدخل المهني بالشروط المحددة بهذه الدراسة.

4- تعديل بعض عناصر النسق الأسري للأبناء المضطربين سلوكيًا لتنمية قدراتهم الابتكارية في ضوء إحداث تغييرات مقصودة بمدخل العلاج الأسري في خدمة الفرد، تستهدف تحسين عمليات الاتصال والتفاعل والتوازن الأسري.

(ب) ولكي تتحقق هذه الأهداف يسير المعالج الأسري في إطار الاستراتيجيات التالية:

1- إستراتيجية بناء الاتصالات:

ويتم ذلك على محورين متفاعلين معًا: المحور الأول: يتضمن بناء الاتصالات داخل النسق الأسري، وذلك فيما يتصل بعلاقة بالطالب المضطرب بجميع أفراد الأسرة، وكذلك تشكيل الاتصالات المتعلقة بوحدات النسق الأسري ببعضها. المحور الثاني: يتضمن بناء الاتصالات خارج النسق الأسري، وذلك فيما يتعلق بعلاقات الطالب مع زملائه ومدرسيه داخل المدرسة.

2- إستراتيجية إعادة تشكيل بعض القيم والاتجاهات:

يستخدم المعالج الأسري خلال علاقاته مع النسق الأسري أو مع الطلاب خارج الأسرة وداخل المدرسة، أساليب توجيه التفاعل خلال علاقات الأفراد بالأنساق، وذلك بهدف تدعيم جوانب السلك المرن الهادف المشجع للفكر وللنقد وللتحليل وللتعبير عن المشاعر بحرية وأمان، فالمعالج الأسري بوجه التفاعلات الأسرية لخدمة أعضاء الأسرة جميعها، ولتوفير مناخ أسري ابتكاري، وكذلك يشجعهم المعالج على مناقشة مشاكل أعضاء الأسرة والتعاون والتساند والترابط في مواجهتها، باعتبارها مشكلة أسرية في المقام الأول، فالتلميذ القلق أو المتمرد أو المنسحب أو العدواني إنما يمثل مرآة لتفاعل الأسرة غير السوي الإضافي أو التجديد أو التحليل أو النقد ويدخل فيك إطار ذلك المساهمات المختلفة لحل المشكلات الأسرية، وتفهم أسباب الاضطرابات السلوكية وعوامل تدعيم

استمراريتها بالنسق الأسري مع دراسة أفضل الوسائل لعلاج هذه الاضطرابات أو التخفيف من حدتها.

ومن ناحية أخرى فإن المعالج الأسري يستخدم هذه الإستراتيجية خلال تعامله مع الطالب خارج النسق الأسري حيث يتعامل مع الطلاب موضع التجريبية ليغير بعض القيم الخاطئة لديهم والتي يكون من شأنها استمرارية اعتدائهم على ذواتهم (قلق – انسحاب) أو استمرارية عدوانهم على الآخرين (تمرد – عدوان)، وكذلك يعلم المعالج الأسري الطلاب فيما يتعلق باحترام الرأي، وتقبل النقد خلال جلسات القصف الذهني، ثم يعلمهم بعد الجلسة كيفية تحليل الرأي وإظهار سلبياته وإيجابيته، لما لذلك من انعكاس على تعامل الطالب مع أسرته، فالمعالج الأسري عندما يتعامل مع الفرد خارج الأسرة لا يكون خارجًا عن إطار دوره المهني؛ لأن التعامل هنا هدفه سرعة تأهيل الفرد للتعامل الإيجابي داخل النسق الأسري.

3- *إستراتيجية توجيه التفاعل*:

يستخدم المعالج الأسري خلال علاقاته مع النسق الأسري أو مع الطلاب خارج الأسرة وداخل المدرسة، أساليب توجيه التفاعل خلال علاقات الأفراد بالأنساق، وذلك بهدف تدعيم جوانب السلوك المرن الهادف المشجع للفكر ، وللنقد وللتحليل، وللتحليل وللتعبير عن المشاعر بحرية وأمان، فالمعالج الأسري يوجه التفاعلات الأسرية لخدمة أعضاء الأسرة جميعًا، ولتوفير مناخ أسري ابتكاري، وكذلك يشجعهم المعالج على مناقشة مشاكل أعضاء الأسرة والتعاون والتساند والترابط في مواجهتها، باعتبارها مشكلة أسرية في المقام الأول، فالتلميذ القلق أو المتمرد أو المنسحب أو العدواني إنما يمثل مرآة لتفاعل الأسرة غير السوي.

والمعالج الأسري المستخدم لإستراتيجية توجيه التفاعل مع الطلاب داخل المدرسة وخلال جلسات تنمية الابتكارية ومناقشة المشكلات السلوكية للطلاب إنما يضع حدودًا وضوابط ومعايير أمام الطلاب حفاظًا على التفاعل الإيجابي سواءً كان هذا التفاعل داخل المدرسة أو داخل الأسرة.

4- إستراتيجية التوازن الأسري:

المعالج الأسري الممارس لدوره في إطار هذه الإستراتيجية يعمل على مساعدة النسق – كنسق مفتوح– على استقبال الحوادث والمتغيرات الجديدة، والتفاعل معها بشكل مرن ومتوازن لا يهدد استقرار العلاقات، فالقلق، والتمرد والعدوان والانسحاب، ما هي إلا متغيرات على النسق الأسري تهدد استقراره واستمرارية قوة علاقاته، والإحباط والتصنيف والضرب وعدم احترام آراء الأبناء والاستهانة بها، ما هي إلا متغيرات تهدد النسق الأسري؛ لهذا يتدخل المعالج الأسري في مجريات تفاعل الأسرة ساعيًا لمناقشة وعلاج الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء، ومحاولاً كسر دائرة الاتصالات والتفاعلات السلبية، وإضافة التحريات الأسرية وإضفاء مناخ يشجع الابتكارية، ويدعم السلوك الإيجابي من الوالدين تجاه تقبل آراء أبنائهم والتسامح معهم وتقدير مشاعرهم، والمعالج الأسري المستخدم لهذه الإستراتيجية إنما يسعى إلى تغيير علاقات واتصالات وتفاعلات النسق الأسري ولا يتسنى له ذلك إلا في ضوء دراسة شبكة التفاعلات والعلاقات ومواطن القوة والضعف ومصادر التأثير والأشخاص المحوريين بالأسرة، وهذا بطبيعة الأمر لا يتم إلا في ضوء عقد العدي من الجلسات الأسرية.

جـ- الجوانب التي يقوم عليها برنامج التدخل المهني:

يقوم هذا البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

1- **جوانب معرفية**: تتصل هذه الجوانب بإكساب المعرفة لأسرة الطالب وكذلك لجماعته بالمدرسة (المجموعة التجريبية)، وتتحدد المعلومات المقدمة للأسرة في:

طبيعة الابتكار، العوامل الميسرة له، العوامل المعوقة له، دور الأسرة في تشجيع الأبناء على الابتكار، أو كف نمو قدرات التفكير الابتكاري لديهم، دور الأسرة في اضطراب سلوك الأبناء، مساهمة الأسرة في علاج هذه الاضطرابات العلاقة بين الاضطراب السلوكي والإبتكار.

وكذلك تتضمن المعلومات المقدمة للأسرة توضيح الاتجاهات الوالدية الإيجابية

أو السلبية وعلاقتها بالنمو العقلي والنفسي والاجتماعي والحركي لدى الأبناء، شرح وتوضيح خصائص النسق الأسري القادر على التوظيف الاجتماعي الجيد مع بيان نوعية القيم والاتجاهات والاتصالات المتطلب تغييرها في الأسرة لمساعدة الطالب، كذلك تقديم معلومات للأسرة عن انعكاس علاقة الأبوين ببعضهما على سلوك الأبناء تجاه معالجة المشكلات الحالية والمستقبلية، كذلك يوضح المعالج للأسرة خطورة التحالفات أو رغبة أي من الوالدين في ضم الأبناء لصفه ضد الطرف الآخر، وما لذلك من انعكاس على اضطراب سلوك الأبناء، وضعف الاستقلالية والتحريرية لديهم. أما نوعية المعلومات التي ستقدم للمجموعة التجريبية من الطلاب فسوف تدور حول:

طبيعة الابتكار وأهميته في الحياة، ككيف يمكن أن نكون مبتكرين، ما هي السمات المميزة لشخص المبتكر، ما هي العوامل المشجعة على التفكير المبتكر، بعض القضايا المطروحة في الوقت المعاصر بالمجتمع المصري وأهمية أن يكون لنا نظرة ناقدة فيها، معلومات عن أشخاص مبتكرين، معلومات عن الاضطراب السلوكي من حيث أسبابه وخطورته وكيفية علاجه.

2- جوانب تدريبية على مهارات مختلفة:

يتم التدريب على المهارات المتنوعة في محورين أساسين هما:

أ- التدريب على مهارات داخل النسق الأسري:

وأهمها: مهارات الاتصال وإقامة العلاقات، مهارات التفاعل الإيجابي، مهارة الاستماع الجيد، مهارة تقدير المشاعر، مهارة المناقشة المنطقية العقلانية، مهارة التفسير للوقائع، مهارة تقبل الرأي الآخر، مهارة وضع الضوابط والحدود للسلوك، مهارة التعليقات المتزنة، مهارة تحليل المشكلات وتحديد أسبابها وأخطارها وطرق

يشكر الباحث السادة المسئولين عن الهيئة العامة للاستعلامات بمدينة بنها لما قدموه من كتيبات ومطبوعات عن بعض القضايا المعاصرة بالمجتمع المصري.

علاجها، خاصة فيما يتعلق بمشكلات الاضطرابات السلوكية (قلق – انسحاب – تمرد – عدوان) ومشكلات إعاقة نمو قدرات التفكير الابتكاري.

ويكون هذا التدريب خلال الجلسات الأسرية التي يعقدها المعالج مع أفراد الأسرة ويكون التدريب عن طريق الممارسة والتوضيح والتفسير.

ب- التدريب على مهارات خارج النسق الاسري:

يقصد بذلك تدريب أفراد المجموعة التجريبية داخل المدرسة، وما لذلك من انعكاس على كل تفاعلات الأفراد فيما بعد، وتم هذا التدريب على مهارات: اكتشاف وتحليل العيوب والثغرات التي تساعد على وجود و استمرارية انتشار بعض المشكلات بالمجتمع، استشفاف ما يمكن أن يحدث للفرد نتيجة استمرار قلقه –انسحابه–عدوانه – تمرده، الرؤية المستقبلية لما يمكن أن نعالج به بعض القضايا المطروحة بالمجتمع المصري، استخلاص الدروس والصبر من حياة بعض العباقرة في المجالات المختلفة السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية والعلمية، لعب دور الشخص المبتكر، لعب دور المعالج للاضطرابات السلوكية، طرق حل المشكلات الأسرية، وقد تم التدريب على هذه المهارات خلال جلسات المناقشة وجلسات القصف الذهني، وجلسات النقد الحر أو تقييم البدائل واختيار الحلول للمشكلات.

3- جوانب تدعيمية للاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري وعلاج الاضطرابات السلوكية رغم ذلك أيضا داخ النسق الاسري وخارجه:

■ داخل النسق الاسري:

تم التدعيم اللفظي للاتجاهات التي يكون من شأنها مساعدة الأفراد على التفكير الحر الخلاق، على تحليل الأمور، على إبداء الرأي دون خوف، مع توضيح خطورة الاتجاهات السلبية المعوقة لنمو الابتكارية والتي قد تظهر في التسلطية والتشدد والعقاب الفوري والقاسي وعدم التسامح، مع أهمية تدعيم اتجاهات الوالدين الرامية إلى خلق مناخ أسري مشجع للابتكارية عاملاً على تفهم مشكلات

الأبناء ساعيًا لعلاجها، ومن زاوية أخرى لم تغفل الدراسة تدعيم ثقة الطالب في نفسه وفي قدراته وملكاته العقلية ومهارته وسماته الجسمية والنفسية والاجتماعية.

■ **خارج النسق الاسري:**

تم تدعيم اتجاهات التعاون والتنافس بين الأفراد، المثابرة والجلد في المذاكرة للوصول للهدف، تقبل أفكار لزملاء التخلص من المشكلات التي يواجهها الطالب، بإزالة أسبابها أو تفهم طبيعتها، وتقبل التعامل معها، أو التقليل من الشعور بالعجز أو الفشل نتيجة لوجودها، تدعيم اتجاهات المشاركة، الفكر التأملي، استخدام الخيال، التعبير عن المشاعر والخبرات السابقة، حسن استخدام الموارد والإمكانيات المتاحة بالأسرة والمدرسة.

د - أساليب تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ هذا البرنامج بأساليب عدة تتكامل مع بعضها وهي:

1- **الجلسات الاسرية:**

وهي التكنيك الرئيسي لهذا البرنامج وعقدت هذه الجلسات داخل منزل الطالب بحضور معظم أفراد أسرته ووظفت فيها أساليب الاتصال والتفاعل والتوازن، وقد راعى المعالج الأسري خلال هذه الجلسات الأسرية ما يلي:

محاولة تحقيق نوع من التقبل المتبادل بين المعالج والأسرة حتى يستثمر المعالج ذلك في التأثير على الأداء النفسي والاجتماعي للأسرة سعي المعالج إلى تغيير نمط الاتصال السلبي والتفاعل السلبي وتحويله بما يخدم النسق الأسري في سعيه لعلاج الاضطرابات السلوكية وتخفيف ضغط المشاعر والأفكار على الأبناء، كذلك حاول المعالج تفهم شبكة العلاقات بالأسرة لتوفير مناخ اجتماعي نفسي أسري يشجع الابتكارية ويعمل على تنميتها، في إطار تشجيع أفراد الأسرة جميعًا على التحديث عن مشكلات الأسرة وأسبابها وطرق علاجها، ويسعى المعالج أيضًا إلى استثارة الأسرة لمناقشة عددًا كبيرًا من الجوانب الإشكالية خاصة تلك المساهمة في إحداث القلق، العدوان، التمرد، الانسحاب.ومن الضروري أن يستخدم

المعالج الأسري أساليب التفسير والتوضيح وتوجيه التفاعل وتقدير المشاعر والإثابة والتدعيم والتخليص للمواقف التي تتطلب ذلك، وهذا بدوره قد يؤدي على إعادة تحديد وطرح موضوعات أخرى للمناقشة في الوسط الأسري. والمعالج الأسري يستخدم الأسئلة بأسلوب بعيد عن التحريات، وبمهارة تعلي كرامة الأسرة، وتقدر مشاعر أفرادها، في ضوء اختيار نوعية السؤال، وطريقة إلقائه، وزمن إلقائه، والهدف المقصود من ورائه، وذلك ضماناً لمشاركة أكبر عدد من أفراد الأسرة في الحوار. والمعالج الأسري في الجلسات الأسرية لتشجيع الابتكارية وعلاج الاضطرابات السلوكية قد يتعرض خلال إدارته لحوار بالأسرة إلى بعض لحظات الصمت من جانب أفراد الأسرة، ويجب على المعالج أن يتفهم ذلك ولا يعتبره هجوماً ضده، في ذات الوقت الذي يتطلب منه احترام لحظات الصمت القصيرة أثناء الحديث، خاصة عند الانتقال من موضوع لآخر، وعلى المعالج أن يفرق بعناية بين الصمت كنوع من تجميع وتنظيم الأفكار، أو الصمت كنوع من الخوف والتردد، أو الصمت كنوع من الهروب من الحديث، أو التجاهل كانعكاس لعدم تقبل الأسرة للأخصائي أو لموضوع الحوار (56: 23-27).

وليس من الضروري أن تتم الجلسات الأسرية مع كل أفراد الأسرة، بل قد يتطلب طبيعة الموضوع المناقشة استبعاد بعض الأطفال خاصة من هم دون سن التاسعة، لعدم قدرتهم على تفهم الحوار بكفاءة والتجاوب مع المناقشة بإيجابية والتعبير عن المشاعر بشكل متزن (25: 78-91). ويعطي المعالج الأسري للتفاعلات اللفظة أهمية كبيرة لكونها الوسط الأساسي للاتصال خلال الجلسات الأسرية، وليس معنى ذلك إهمال التفاعلات الإشارية أو إيماءات الجسم أو حركات العينين أو إظهار علامات العبوس والاستياء أو الترحيب والفرح عن طريق حركات الوجه أو غمزات العينين أو رنات الصوت، لما للتفاعلات غير اللفظية من تأثير هام أيضاً في عملية الاتصالات داخل الأسرة (40: 114-120).

وكثيرًا ما تكشف طبيعة الجلسات الأسرية عن الاختلاف بين أفراد الأسرة والتباينات في موقف الفرد الواحد في أوقات متعددة ومواقف متنوعة، وهذا يساعد المعالج الأسري في تفهم شبكة العلاقات والتفاعلات بالأسرة ويكشف له عن بعض جوانب سوء التوظيف الأسري (83: 62-75).

وبصفة عامة تمثل الجلسات الأسرية المحور الرئيس في التشخيص والعلاج؛ لأن الجلسة قد تفتح مناطق حساسة وجوهرية لمناقشة عادة ما يتجنب الأفراد على حدة الحديث عن هذه النقاط في المقابلات الفردية (24: 24-28).

2- المقابلات الفردية والجماعية:

أجريت بعض المقابلات الفردية حسب الحاجة لذلك بين المعالج والطالب المضطرب سلوكيًا، وكان هدف هذه المقابلات استخلاص أسباب الاضطرابات السلوكية لديه، وكيفية علاجها، أو التخفيف من حدتها، كذلك أجريت بعض المقابلات الجماعية داخل المدرسة مع الطلاب المضطربين سلوكيًا (أعضاء المجموعة التجريبية) وقد هدفت هذه المقابلات الجماعية لمناقشة أسباب وطرق علاج الاضطرابات السلوكية، وكذلك مناقشة أهمية الابتكارية ومعوقاتها وكيفية تشجيع الطلاب على الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على التحرك الإيجابي تجاه المشكلات المختلفة التي تعترض حياتهم.

3- المحاضرات:

عقدت المحاضرات داخل المدرسة لشرح طبيعة الابتكار وأهميته ومعوقاته، والعوامل المسهلة لنمو قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء، كذلك استخدمت المحاضرات لشرح الاضطراب السلوكي وعلاقته بالتفكير الابتكاري، وأيضًا شرح سمات بعض الأفراد المبتكرين في المجالات المختلفة.

4- الندوات:

عقدت الندوات بين المعالج والطلاب داخل المدرسة لمناقشة بعض القضايا المطروحة في المجتمع المصري في الوقت المعاصر، وذلك في محاولة لتشجيع

الطلاب على الأسئلة والتفكير الحر والنقد البناء.

5- أسلوب الوصف الذهني:

خصصت جلسات داخل المدرسة للطلاب المضطربين سلوكيًا لتشجيعهم على عمليات توليد الأفكار وتدريبهم على الوصف الذهني بشأن المشاكل المطروحة للمناقشة، ثم تدريبهم بعد الجلسة على نقد آراء بعضهم وتحليلها، بهدف تكوين رؤية خاصة لكل طالب فيما يعرض عليه من أمور داخل وخارج أسرته.

6- أساليب الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة:

استخدمت هذه الأساليب داخل النسق الأسري لتشجيع الطلاب المضطربين سلوكيًا على حصر الاضطرابات والمشكلات لديهم مع تحديد أسبابها ومناطق خطورتها وكيفية علاجها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مساعدة الأسرة على التفكير كوحدة كلية في تخطي العقبات التي تواجهها بأسلوب فريد ومرن.

7- أسلوب التغير في الخصائص:

طوع الباحث هذا الأسلوب المستخدم في برامج تنمية الابتكارية ليتناسب مع طبيعة الدراسة خلال المقابلات الفردية والجماعية، وذلك في ضوء تحديد العوامل المسببة أو المدعمة لاستمرارية تلق، الانسحاب، التمرد، العدوان، ثم استخلاص كيفية التأثير في كل عامل على حدة سواء كان هذا التأثير يرتبط بشكل الاتصالات أو التفاعلات أو العلاقات أو القيم داخل الأسرة أو خارجها بالمدرسة.

8- أسلوب لعب دور الفرد المبتكر:

تم ذلك في خلال الجلسات الأسرية لتشجيع الجميع على التحدث والحوار بطريقة حرة ومنطقية، في إطار تشجيع المعالج للوالدين على تقبل الأبناء والتسامح معهم، وترك الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، واستخدم أيضًا أسلوب لعب دور الفرد المبتكر في المقابلات الجماعية بالمدرسة حيث طلب من الطلاب إبداء العديد من وجهات النظر في الموضوعات التي تعرض للمناقشة بعد تجزئة هذه الموضوعات إلى عدة موضوعات فرعية تتصل بالموضوع

الأساسي للمناقشة.

9- أساليب اجتماعية نفسية متنوعة:

استخدمت هذه الأساليب في كافة المراحل التي يلتقي فيها المعالج بالأسرة أو بالطلاب المضطربين سلوكيًا، وتتضمن هذه الأساليب: التوضيح، المناقشة، التفسير، تقدير المشاعر، التدعيم، الاستثارة، المواجهة، التخليص كسر دائرة التفاعل السلبي، إضعاف التحزبات الأسرية، تقديم نموذج للاقتداء أمام الأسرة، مع الشرح بالأمثلة المختلفة لبعض الأمور التي تتعلق بمساهمة الأسرة في اضطراب سلوك الأبناء أو إعاقة نمو ابتكاريتهم.

هـ - مراحل تطبيق برنامج التدخل المهني:

تم تنفيذ برنامج التدخل المهني خلال الفترة من أول ديسمبر 1988 حتى أول إبريل 1989، لتكون فترة التدخل المهني أربعة شهور متتالية، تم تطبيق البرنامج فيها على النحو التالي:

1- عقد جلسة واحدة أسرية كل أسبوع طوال فترة تطبيق البرنامج داخل منزل الطالب.

2- إجراء مقابلة فردية مع الطالب المضطرب سلوكيًا داخل المدرسة، بمعدل مقابلة واحدة شهريًا باستثناء بعض الحالات التي تطلبت مقابلتين شهريًا.

3- عقد جلسة واحدة جماعية مع الطلاب المضطربين سلوكيًا كل أسبوع وتكون الجلسات داخل المدرسة ومقتصرة على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

(أ) مراحل الممارسة المهنية للعلاج الأسري خلال الجلسات الأسرية:

فقد تراوحت مدة الجلسة بين ساعة ونصف إلى ساعتين وذلك في ضوء:

- استغراق المرحلة الأولى المخصصة للمقابلات الأولية لإعداد الأسرة للتفاعل الإيجابي مع جهود المعالج الأسري حوالي أربعة أسابيع في المتوسط عقدت خلالها أربعة جلسات دارت حولك تقبل الأسرة للمعالج، طبيعة دوره

المهني، نوعية المشكلات السلوكية التي تتطلب التدخل من أجلها، طبيعة القدرات الابتكارية ودور الأسرة في تنميتها أو كف نموها. دراسة شبكة الاتصالات والتفاعلات والعلاقات داخل الأسرة، معرفة الخبرات الماضية للأسرة المؤثرة على عملية التفاعل، لاكتشاف طبيعة الضغوط التي تمارسها الأسرة على أفرادها، معرفة مناطق الضغط على النسق الأسري الآتية من الخارج أو الداخل.

- **في حين تطلبت المرحلة الثانية** المخصصة للتشخيص الأسري فترة زمنية مقدارها شهرًا تقريبًا، عقدت فيه أربع جلسات أسرية دارت حول: شرح كيفية مساهمة نسق الاتصالات في مشكلات الأسرة، تحليل كيفية مساهمة التفاعلات الأسرية في خلق الاضطرابات السلوكية، توضيح طبيعة المناخ الأسري المساهم في إعاقة نمو القدرات الابتكارية، تعامل المعالج بانتظام مع الضغوط التي يمارسها أفراد الأسرة مع بعضهم خاصة بما ينطبق باعتبار الطالب المضطرب سلوكيًا كبش فداء الأسرة.

- **أما المرحلة الثالثة**: والمخصصة للاتفاق على أسس خطة العلاج فقد تطلبت كذلك أربعة أسابيع تم خلالها عقد أربع جلسات أسرية تركزت على:

تدعيم العلاقة بين المعالج والأسرة، تحديد كيفية تغلب الأسرة على تفاعلاتها الخاطئة واتصالاتها السلبية، وأداءاتها المرضية، تحديد كيفية استبعاد التوترات السلبية من سياق التفاعلات، تحديد أهداف تتعلق بتحسين الأدوار، مواجهة مشكلة الاضطراب السلوكي لدى الابن (الطالب)، وإظهار الحدود والمعايير التي سيتم في ضوئها التفاعل الأسري، مع تحديد كيفية تحقيق مناخ أسري يتقبل الرأي والنقد والحديث والتعبير عن المشاعر وطرح الأفكار الجديدة دون أن يقابل ذلك عقاب أو تسلطية أو توبيخ أو تجاهل من النسق الأسري للطالب المضطرب سلوكيًا.

- **أما المرحلة الرابعة**: والمخصصة لتنفيذ ومتابعة خطة العلاج، فقد استغرقت في المتوسط أربعة أسابيع عقدت خلالها في المتوسط أربع جلسات أسرية دارت حول: بث الثقة في نفوس الأعضاء، وفي قدراتهم وإمكانياتهم،

تدعيم الاتجاهات المشجعة لتنمية الابتكارية، تدعيم الاتجاهات الرامية لمساعدة الأبناء على علاج اضطراباتهم السلوكية، ضمان فهم رسائل الاتصال بين جميع أنساق الأسرة دون تحوير أو غموض لمضمون هذه الرسائل، ضمان استبعاد الخبرات المؤلمة من عملية الاتصال، التأكد من سريان عمليات التغذية العكسية بين أفراد الأسرة، استبعاد المتغيرات الدخيلة والأحداث العارضة قدر الإمكان، والتي يكون من شأنها التأثير السلبي في عملية الاتصال.

تدعيم وتوجيه التفاعلات الإيجابية المشجعة للحوار والمناقشة والنقد ولإبداء الاقتراحات في كل أمور الأسرة من جانب كل أعضائها، مساعدة الأسرة على استثمار كافة إمكانياتها في خطة العلاج، مساعدة الأسرة على ملاحظة وتغيير طرق وأساليب مساهمة في خلق المشكلات، العمل على تخفيف السلوكيات الدفاعية أو المستترة أو الهجومية لدى بعض أفارد الأسرة، والتي يكون من شأنها زيادة الحساسية والتوتر والانفعال بالنسق الأسري. ضمان تفسير وتوضيح وتشجيع المعالج الأسري لنجاحات النسق الأسري والتغيرات التي حدثت فيه مع السعي لتعميم خبرات النجاح والتوازن البناء في كل أمور الأسرة.

(2) *المقابلات الفردية مع الطالب:*

تراوحت هذه المقابلات بين 4-8 مقابلات مع الطالب طوال فترة تنفيذ البرنامج، وكانت مدة المقابلة في المتوسط نصف ساعة فقط، وذلك حتى لا تؤثر على طبيعة البرنامج الدراسي بالمدرسة، وقد عقدت المقابلات الفردية خلال حصة أي من أنشطة المجالات بالمدرسة، أو خلال فسحة منتصف اليوم الدراسي، أو عقب نهاية اليوم الدراسي، في حجرة التربية الاجتماعية، ولا يتواجد في نفس الحجرة السادة الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة أثناء المقابلة، ولكن يتواجدون في الحجرة المجاورة الخاصة أيضًا بنشاط التربية الاجتماعية. وكان الهدف الرئيس لهذه المقابلات مناقشة اضطرابات الطالب السلوكية، وقد استخدم المعالج

في هذه المقابلات نموذج (ماكس سيورن Max Siporin) والذي يحدد فيه ستة عناصر لعملية المساعدة (57: 330-49).

أ- **مرحلة الارتباط:** بالطالب المضطرب سلوكيًا لإقامة علاقة مهنية بناءة.

ب-**مرحلة الاكتشاف:**لعوامل الاضطرابات السلوكية ومدعماتها وطرق علاجها

جـ- **مرحلة التخطيط:** لكيفية استثمار كافة الموارد لعلاج مشكلات الطالب.

د- **مرحلة التدخل المهني:** بوضع أهداف محددة أمام الطالب لإنجازها.

هـ- **مرحلة التقويم:** لإظهار ما تم إنجازه مع تحليل سلبياته وإيجابياته، التأكيد على أهمية الاستمرارية في علاج الاضطرابات السلوكية.

و- **مرحلة إنهاء الارتباط:** لتشجيع الطالب على التعامل مع النسق الأسري والنسق المدرسي بأقل قدر من التوجيه من المعالج، ليس معنى إنهاء الارتباط أن مشاكل الطالب قد انتهت، ولكن ذلك يتطلب تزويد المعالج للطالب ببعض الخبرات الهامة لتنمية ذاته، ولكي يصبح أكثر وعيًا وإدراكًا بحقيقة مشكلاته ولاستعادة وتحقيق مكاسب علاقية ناجحة خاصة مع الأشخاص الهامين في حياته مع دفعه لحل باقي مشكلات حياته في إطار من الثقة والاطمئنان (63: 9-13).

(3) المقابلات الجماعية مع الطلاب:

عقدت داخ المدرسة، في أحد المعامل أو أحد الفصول، أثناء فسحة منتصف اليوم الدراسي، واستغرقت المقابلة الجماعية مع الطلاب المضطربين سلوكيًا حوالي 45 دقيقة في المتوسط، وكانت تعقد مرة أسبوعيًا، ولم تعقد هذه المقابلات خلال إجازة منتصف العالم الدراسي. وكانت هذه المقابلات الجماعية مناخًا مناسبًا لاستخدام المحاضرات والندوات والمناقشات، وأساليب الحل المبتكر لمشكلات الاضطرابات السلوكية، وأساليب العصف الذهني، وأساليب التغيير في الخصائص بالإضافة إلى الجلسات التثقيفية التي دارت حول بعض المبتكرين، وكذلك بعض القضايا المعاصرة في المجتمع المصري.

(و) تقييم البرنامج:

تم تقييم هذا البرنامج في ضوء القياسات التي أجريت قبل تنفيذه، والتي انصبت على مقاييس (التفكير الابتكاري، الاضطرابات السلكية، التكيف الشخصي والاجتماعي)، التي طبقت على مجموعتي الدراسة، وتم مقارنة هذه القياسات القبلية للمجموعتين الضابطة والتجريبية التي تعرض أفرادها للبرنامج (بالقياسات البعدية) التي أجريت في نهاية فترة تنفيذ البرنامج، واستخلصت في ضوء المعالجات الإحصائية المختلفة النتائج الموضحة لجدوى التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد باستخدام العلاج الأسري تبعًا للبرنامج الموضوع والممارس مع الطلاب المضطربين سلوكيًا، وأسرهم لتنمية قدراتهم على التفكير الابتكاري في إطار من التكيف الشخصي والاجتماعي.

رابعًا: محددات التدخل المهني:

بعد أن اختيرت عشرون حالة بطريقة عمدية لتمثل العينة التجريبية، عقد الباحث لقاءًا جماعيًا مع الطلاب أوضح لهم فيه وظيفته (مدرس مساعد بالجامعة)، وطبيعة بحثه، وهدفه، وإجراءاته، وشرح لهم أنه قد وقع الاختيار عليهم ليمثلوا المدرسة في تجربة إنسانية هدفها زيادة قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلا . من ناحية، وعلاج أو تخفيف الاضطرابات السلوكية الموجودة لديهم من ناحية ثانية، وهذا سيساعدهم على التكيف مع أنفسهم، ومع مجتمعهم من ناحية ثالثة، وشرح الباحث للطلاب أنه ستعقد معهم لقاءات ودية، ومحببة بعضها داخل المدرسة، وستكون معهم كجماعة أو كأفراد كل على حدة.

فضلاً عن عقد بعض الجلسات داخل أسرهم، والأمر الأخير يتطلب موافقة الأسرة الصريحة على ذلك؛ لأن عقد الجلسات بالمنزل يتطلب تواجد الوالدين خلال زيارة الباحث لهم، وقد تستغرق الزيارة ما بين ساعة ونصف إلى ساعتين، وستكون زيارة واحدة أسبوعيًا لمنزل الطالب، وسوف يستمر الأمر مدة تتراوح بين ثلاثة إلى أربعة شهور حسب ظروف الطالب وأسرته وظروف التجربة،

ووضح الباحث للطلاب ضرورة عرض الأمر على أسرهم لمعرفة رأيهم في عقد الجلسات الأسرية مع ملاحظة أن ذلك لن يضر مطلقًا بسير العملية التعليمية لدى الطالب بل يخدمها ويدعمها.

وقد رفضت إحدى الأسر منذ البداية مبدأ عقد لقاءات داخل المنزل، وأرسلت بذلك الباحث مع الطالب، واعتذرت أسرة أخرى عن مواصلة الجلسات الأسرية بعد جلستين فقط لانشغال رب الأسرة في إدارة محل تجاري خاص به.

واعتذرت أسرة ثالثة عن مواصلة عقد الجلسات بعد شهر من التدخل المهني لسفر رب الأسرة للعمل بالخارج، وأخيرًا كانت إحدى الحالات لا تحضر الجلسات الفردية والجماعية التي تعقد بالمدرسة بشكل دوري، وإذا حضرت كانت تستأذن في الغالب قبل استكمال مدة المقابلة الجماعية. ولهذا اعتبرت حالات المجموعة التجريبية التي استمرت حتى النهاية ستة عشر حالة فقط.

وأيضًا اعتبرت حالات المجموعة الضابطة أربعة عشر حالة فقط لتغيب حالتين عن المدرسة طوال الشهر الأخير للتجربة مما تعذر معه إجراء القياسات البعدية عليهم.ولعل من الأهمية الإشارة على أن الباحث قد ترك للأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة تقريرًا موضحًا فيه درجات الاضطراب السلوكي لدى بعض الحالات التي تتطلب تدخلهم المهني، والتي لا تدخل في نطاق أي من مجموعتي الدراسة التجريبية أو الضابطة.

وقد بدأت القياسات القبلية على عينة الدراسة في النصف الثاني من نوفمبر 1988، وبدأت إجراءات التدخل المهني بالبرنامج منذ أول ديسمبر 1988، وانتهت مدة التدخل المهني مع نهاية شهر مارس 1989، وأجريت القياسات البعدية في النصف الأول من شهر أبريل 1989.

وفيما يلي توضيحًا مختصرًا لمحددات التدخل المهني مع المجموعة التجريبية:

(1) جدول رقم (9) يوضح اللقاءات الأولية لتطبيق القياسين القبلي والبعدي على حالات المجموعة التجريبية:

اسم المقابلة وهدفها	مكان المقابلة	مدة المقابلة
مقابلة تمهيدية لتطبيق استمارة البيانات المعرفة	فصل 6/2	45 دقيقة
مقابلة أولى لحصر العينة وتحديد خصائصها	فصل 6/2	45 دقيقة
تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية	معمل العلوم	50 دقيقة
تطبيق مقياس التكيف الشخصي والاجتماعي	معمل العلوم	60 دقيقة
تطبيق مقياس التفكير الابتكاري	معمل العلوم	50 دقيقة
شرح طبيعة البحث وأهدافه	حجرة التربية الاجتماعية	30 دقيقة
الاستقرار على الحالات التي ستستمر بالتجربة	حجرة التربية الاجتماعية	30 دقيقة
القياس البعدي للاضطرابات السلوكية	معمل العلوم	50 دقيقة
القياس البعدي للتفكير الابتكاري	معمل العلوم	45 دقيقة
لقاء شكر ختامي	فصل 6/2	30 دقيقة

(2) جدول رقم (10) يوضح عدد المقابلات الجماعية والفترة الزمنية التي استغرقها وعدد الحاضرين ونوعية الأسلوب الممارس في كل مقابلة

عدد المقابلات الجماعية	موضوع المقابلة الجماعية	عدد الطلاب الحاضرين	الأسلوب العلمي المستخدم	زمن المقابلة الواحدة
2	شرح طبيعة العملية الابتكارية	20	المحاضرة المناقشة الحرة فتح قنوات الاتصال والتفاعل.	45 دقيقة
2	توضيح أسباب الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالابتكارية	18	المحاضرة المناقشة الحرة فتح قنوات الاتصال بين الباحث والطلاب	45 دقيقة
2	المقصود بالشخصية المتوافقة مع نفسها ومجتمعها	17	المحاضرة المناقشة الحرة لتوضيح وفتح قنوات الاتصال	45 دقيقة
2	شخصية أبو بكر الصديق	16	التوليد الفكري المناظرة المناقشة الحرة	ساعة واحدة
1	شخصية مصطفى كامل	16	التوليد الفكري المناظرة المناقشة الحرة	ساعة واحدة
1	شخصية أحمد عرابي	16	التوليد الفكري المناظرة المناقشة الحرة	ساعة واحدة
1	العنف بين الشباب	16	التوليد الفكري التغير في الخصائص المناقشة	45 دقيقة
1	المخدرات بين الوهم والتدمير	16	العصف الذهني التغير في الخصائص التصوير بأضرارها المناقشة	ساعة واحدة
2	التفكك الأسري	16	التوليد الفكري المحاضرة المناقشة الحرة	45 دقيقة
1	أسباب ومظاهر القلق	16	التوليد الفكري المحاضرة المناقشة الفنية	45 دقيقة
1	الانسحاب وضعف الانتماء	16	التوليد الفكري المحاضرة المناقشة	ساعة واحدة

جدول رقم (11) عدد الجلسات الأسرية التي عقدت مع أسر المجموعة التجريبية (3)

رقم الحالة	عدد الجلسات بالمرحلة التمهيدية	عدد الجلسات بمرحلة جوهر التدخل	عدد الجلسات بالمرحلة الختامية للتدخل	العدد الكلي
1	3	6	2	11
2	2	5	3	10
3	2	8	2	12
4	3	6	2	11
5	3	7	3	12
6 *	2	————	انسحاب	2
7	3	9	2	14
8	3	8	2	13
9 *	2	1	انسحاب	3
10	2	8	3	13
11	2	6	2	10
12	4	5	2	11
13	2	8	2	12
14 *	————	————	انسحاب	————
15	3	7	3	13
16	2	7	3	12
17 *	2	————	انسحاب	2
18	2	5	2	9
19	2	6	2	10
20	2	5	3	10
المجموع	46	107	38	191
المتوسط	2.3	5.35	1.9	9.55

يتضح من الجدول أن متوسط عدد الجلسات الأسرية التي عقدت مع أسر كل حالة من حالات المجموعة التجريبية بما فيهم حالات الانسحاب يقدر بحوالي 9.5 جلسة، وقد كانت الجلسة الأسرية تستغرق حوالي 90 دقيقة في المتوسط.

(4) جدول رقم (12) عدد المقابلات الفردية مع المفحوصين من حالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	عدد المقابلات الفردية	مدة المقابلة	مكان المقابلة
1	6	30 دقيقة	عقدت جميع المقابلات الفردية بحجرة التربية الاجتماعية بمدرسة بنها الإعدادية للبنين ولم يكن يتواجد بالحجرة سوى الباحث والطالب وقت إجراء المقابلة
2	5	30 دقيقة	
3	6	30 دقيقة	
4	5	30 دقيقة	
5	4	30 دقيقة	
6 *	2	20 دقيقة	
7	6	30 دقيقة	
8	4	30 دقيقة	
9 *	2	20 دقيقة	
10	3	30 دقيقة	
11	2	30 دقيقة	
12	3	30 دقيقة	
13	4	30 دقيقة	
14 *	1	15 دقيقة	
15	3	30 دقيقة	
16	5	30 دقيقة	
17 *	1	15 دقيقة	
18	3	30 دقيقة	
19	4	30 دقيقة	
20	2	30 دقيقة	
المجموع	72 مقابلة		

* حالات انسحاب

يتضح من الجدول أن متوسط عدد المقابلات الفردية للحالة الواحدة 3.6 مقابلة، وكذلك كان متوسط زمن المقابلة الواحدة يساوي 29 دقيقة حيث كان الزمن الكلي للمقابلات الفردية (2090) دقيقة وهي تعادل 34.8 ساعة.

(5) جدول رقم (13) أعضاء أسر حالات المجموعة التجريبية الذين حضروا الجلسات

رقم الحالة	عدد الأفراد في كل جلسة بالمرحلة الأولى	عدد الأفراد في كل جلسة بالمرحلة الوسطى	عدد الأفراد في كل جلسة بالمرحلة الختامية	عدد أفراد الأسرة الكلي بما فيهم الوالدين
1	4	5	5	6
2	3	4	4	5
3	4	4	4	4
4	5	5	5	5
5	5	7	7	8
6 *	3	5	انسحاب	5
7	5	6	6	6
8	5	7	7	8
9 *	4	4	انسحاب	6
10	5	6	6	7
11	4	6	6	6
12	5	5	5	5
13	4	6	6	6
14 *	———	———	انسحاب	8
15	4	6	6	5
16	4	4	4	4
17 *	3	———	انسحاب	5
18	3	4	5	5
19	5	7	7	8
20	4	4	4	4
المجموع	79	95	87	117

يتضح من الجدول أن متوسط عدد الأفراد في أي من جلسات المرحلة الأولى كان 3.95 فرداً زاد ها العدد الحاضر للجلسات الأسرية في المرحلة الوسطى ليكون متوسط عدد الأفراد الحاضرين 4.75 فرداً، بينما قل العدد في الجلسات الختامية ليصل متوسطه إلى 4.35 فرداًويلاحظ أنه قد تم استبعاد الأطفال دون التاسعة من حضور الجلسات الأسرية

(6) جدول رقم (14) عدد المقابلات والجلسات التي أجريت مع المجموعة التجريبية

خلال مدة التدخل المهني

رقم الحالة	ديسمبر 1988			يناير 1989			فبراير 1989			مارس 1989			المجموع
	فردية	جماعية	أسرية	فردية	جماعية	أسرية	فردية	جماعية	أسرية	فردية	جماعية	أسرية	
1	2	5	3	1	2	3	2	5	3	1	4	2	33
2	1	5	2	1	2	2	2	5	3	1	4	3	31
3	1	5	2	1	2	4	2	5	4	2	4	2	34
4	1	5	30	1	2	3	2	5	3	1	4	2	32
5	1	5	3	1	2	3	1	5	4	1	4	3	33
* 6	2	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8
7	2	5	3	1	2	5	2	5	4	1	4	2	36
8	1	5	3	1	2	4	1	5	4	1	4	2	3د
* 9	2	3	2	—	2	1	—	—	—	—	—	—	10
10	1	5	2	1	2	4	1	5	4	—	4	3	32
11	—	5	2	1	2	3	1	5	3	—	4	2	28
12	1	5	4	1	2	2	1	5	3	—	4	2	30
13	1	5	2	1	2	4	1	5	4	1	4	2	32
* 14	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
15	1	5	3	1	2	4	1	5	3	—	4	3	32
16	2	5	2	1	2	4	1	5	3	1	4	3	33
* 17	1	3	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	7
18	1	5	2	1	2	2	1	5	3	—	4	2	28
19	1	5	2	1	2	3	1	5	3	1	4	2	30
20	1	5	2	—	2	3	1	5	2	1	4	3	29
المجموع	24	93	46	15	35	54	21	80	53	12	64	38	535

نستخلص من الجدول: عدد المقابلات الفردية بلغ 72 مقابلة، بينما قدر عدد المقابلات الجماعية 16 مقابلة، في حين كان إجمالي الجلسات الأسرية 191 جلسة أسرية، ومن الأهمية الإشارة إلى أن متوسط زمن المقابلة الفردية (30) دقيقة، الجماعية (45) دقيقة، الأسرية (90) دقيقة.

(7) جدول رقم (15) عدد ساعات التدخل المهني مع حالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	عدد ساعات التدخل في ديسمبر 88	يناير 89	فبراير 89	مارس 89	المجموع الكلي للساعات
1	11	7	11	9	38
2	8	4	10	8	30
3	7	6	11	7	31
4	8	6	12	9	35
5	7	6	13	10	36
* 6	8	ــــــ	ــــــ	ــــــ	8
7	11	6	14	9	40
8	10	5	12	7	34
* 9	5	3	ــــــ	ــــــ	8
10	7	8	13	9	37
11	6	7	10	7	30
12	11	7	11	6	35
13	9	6	13	7	35
* 14	3	ــــــ	ــــــ	ــــــ	3
15	7	8	11	9	35
16	7	8	10	8	33
* 17	5	1	ــــــ	ــــــ	6
18	7	4	9	7	27
19	6	5	11	8	30
20	7	5	9	10	31
المجموع	150	102	180	130	562
المتوسط	7.5	5.1	9	6.5	28.1

يتضح من الجدول أن متوسط العدد الكلي لساعات التدخل المهني 27.1 ساعة.

(8) جدول رقم (16) عدد أيام التدخل المهني مع حالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	ديسمبر 1988	يناير 1989	فبراير 1989	مارس 1989	كلي
1	10	6	10	7	33
2	8	5	10	8	31
3	8	7	11	8	34
4	9	6	10	7	32
5	9	7	10	8	34
6	8	—	—	—	8
7	10	8	11	7	36
8	9	7	10	7	33
9	7	3	—	—	10
10	8	7	10	7	32
11	7	6	9	6	28
12	10	5	9	6	30
13	8	7	10	7	32
14	4	—	—	—	4
15	9	7	9	7	32
16	9	7	9	8	33
17	6	1	—	—	7
18	8	5	9	6	28
19	8	6	9	7	30
20	8	5	8	8	29
المجموع	163	105	154	144	536
المتوسط	8.15	5.25	7.7	5.7	26.8

يتضح من الجدول أن متوسط عدد الأيام الكلية للتدخل المهني من الحالات بلغ 26.8 يومًا.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: تجانس مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على اختبارات الدراسة:

قبل القيام بعرض وتحليل نتائج الدراسة عنى الباحث بالتحقق من مدى تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على اختبارات الدراسة وفيما يلي استعراض نتائج ذلك:

(1) نتائج خاصة بالاضطرابات السلوكية:

جدول رقم (17) الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس على أبعاد الاضطرابات السلوكية ($ن_1 = 16$ ، $ن_2 = 14$)

البعد	العينة	م	ع	ت	الدلالة
القلق	التجريبية	53	2.9	2.671	*
	الضابطة	56.9	4.70		
الانسحاب	التجريبية	52.13	6.7	2.00	
	الضابطة	57	6.1		
التمرد	التجريبية	50.94	6.5	1.423	ــــــ
	الضابطة	53.70	2.8		ــــــ
العدوان	التجريبية	51.5	4.5	0.315	ــــــ
	الضابطة	50.8	7.1		ــــــ
الاضطرابات السلوكية	التجريبية	207.6	14.7	2.024	ــــــ
	الضابطة	218.4	13.4		ــــــ

ت الجدولية 28 0.05 = 2.048، ت 28 0.01 = 2.763

يوضح الجدول عدم تجانس مجموعتي الدراسة عند معنوية 0.05 فقط في بعد القلق، بينما تتجانس مجموعتي الدراسة في باقي مظاهر الاضطرابات السلوكية، وفي جملة أعراض الاضطرابات السلوكية حيث لم توجد فروق بين المجموعتين

لها دلالة إحصائية في القياس القبلي.

ت=

ن1 ع م^2 1 = ن2 ع2

ن1 + ن2 _ 2

[ ]

(2) نتائج خاصة بالتكيف الشخصي والاجتماعي:

جدول رقم (18): معنوية الفروق بين مجموعتي الدراسة في أبعاد التكيف الشخصي تبعًا لدرجات القياس القبلي.(ن1 = 16 ، ن2 = 14)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاعتماد على النفس	التجريبية	8.5	2.4	0.26	________
	الضابطة	8.7	1.5		
الإحساس بالقيمة الذاتية	التجريبية	7.37	2.3	1.57	________
	الضابطة	8.50	1.12		
الشعور بالحرية	التجريبية	7.87	2.5	0.38	________
	الضابطة	8.2	1.24		
الشعور بالانتماء	التجريبية	7.5	2.1	0.65	________
	الضابطة	8	1.9		
التحرر من الميل إلى الانفراد	التجريبية	9.06	3.1	2.22	*
	الضابطة	11.07	1.099		
الخلو من الأعراض العصابية	التجريبية	7.25	2.13	4.34	**
	الضابطة	10.1	1.12		
مجموع التكيف الشخصي	التجريبية	47.6	7.7	2.747	*
	الضابطة	54.6	5.39		

ت الجدولية 28 ∝ 0.5 = 2.048، ت 28 ∝ 0.01 = 2.763

يوضح الجدول عدم تجانس مجموعتي الدراسة عند 0.05 في التحرر من الميل

إلى الانفراد، وجملة أبعاد التكيف الشخصي، كذلك عدم تجانس مجموعتي الدراسة في بعد الخلو من الأعراض العصابية عند معنوية 0.01، بينما تتجانس مجموعتي الدراسة في باقي مظاهر التكيف الشخصي.

جدول رقم (19) معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في أبعاد التكيف الاجتماعي والتكيف العام في ضوء درجات القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المستويات الاجتماعية	التجريبية	10.4	1.8	1.319	————
	الضابطة	9.5	1.8		
المهارات الاجتماعية	التجريبية	9.3	1.8	0.57	————
	الضابطة	8.9	1.9		
التحرر من الميول المضادة للمجتمع	التجريبية	9.4	1.9	1.25	————
	الضابطة	8.5	1.9		
العلاقات في الأسرة	التجريبية	8.4	0.4	2.01	————
	الضابطة	6.8	1.7		
العلاقات في المدرسة	التجريبية	8	3	1.47	————
	الضابطة	6.6	1.8		
العلاقات في البيئة المحلية	التجريبية	5	2.7	1.153	————
	الضابطة	4	1.65		
التكيف الاجتماعي	التجريبية	50.56	8.9	1.956	————
	الضابطة	44.14	8.5		

ت الجدولية 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01 = 2.763

يوضح الجدول تجانس مجموعتي الدراسة في كافة أبعاد التكيف الاجتماعي والتكيف العام؛ لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في القياس القبلي للأبعاد المشار إليها بالجدول.

(3) نتائج خاصة بالتفكير الابتكاري:

جدول رقم (20) معنوية الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في قدرات التفكير الابتكاري تبعًا للقياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الطلاقة	التجريبية	49.8	16.3	0.2069	ــــــــ
	الضابطة	50.8	6.7		
المرونة	التجريبية	35.4	12.3	2.225	•
	الضابطة	27	6.3		
الأصالة	التجريبية	8	4.5	0.504	ــــــــ
	الضابطة	8.8	3.8		
الدرجة الكلية للقدرة على التفكير الابتكاري	التجريبية	93.3	30.9	1.347	ــــــــ
	الضابطة	68.6	11.2		

ت الجدولية 28 ∝ 0.5 = 2.048، ت 28 ∝ 0.01 = 2.763

يوضح الجدول تجانس مجموعتي الدراسة في القدرة على الطلاقة والأصالة والقدرة العامة للتفكير الابتكاري، وعدم تجانس مجموعتي الدراسة في القدرة على المرونة عند مستوى معنوية 0.05 فقط، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بالإيجاب في هذا البعد. وفي ضوء ما سبق عرضه بشأن معنوية الفروق بين مجموعتي الدراسة للقياس القبلي للاضطرابات السلوكية، والتكيف العام، والتفكير الابتكاري يتضح ما يلي:

أ- تجانس مجموعتي الدراسة في كافة أبعاد الاضطرابات السلوكية عدا بعد القلق.

ب- تجانس مجموعتي الدراسة في كافة أبعاد التكيف الشخصي عدا أبعاد التحرر من الميل إلى الانفراد والخلو من الأعراض العصابية وجملة التكيف الشخصي.

جـ- تجانس مجموعتي الدراسة في كافة أبعاد التكيف الاجتماعي والتكيف العام.

د- تجانس مجموعتي الدراسة في كافة (أبعاد القدرة على التفكير الابتكاري عدا القدرة على المرونة).

ثانيا: نتائج القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة:

(1) نتائج خاصة بالاضطرابات السلوكية

جدول رقم (20) التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في أبعاد الاضطرابات السلوكية

(ن = 14)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري الفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
القلق	56.9	56.4	0.5	3.02	0.62	ـــــــــ
الانسحاب	57	56.6	0.36	3.71	0.36	ـــــــــ
التمرد	53.7	53.9	0.14 –	6.34	0.081	ـــــــــ
العدوان	50.8	51.93	1.07 –	5.35	0.75 –	ـــــــــ
الاضطرابات السلوكية	218.4	218.7	0.36 –	10.51	0.128–	ـــــــــ

ت الجدولية 13 α 0.5 = 2.160، ت 13 α 0.01 = 3.013

يوضح الجدول عدم وجود فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي لجميع أبعاد الاضطرابات السلوكية للمجموعة الضابطة، ويدعم ذلك فترات الثقة حيث كانت في القياس القبلي للاضطرابات تتراوح بين (22.36 – 210.43)، وفي القياس البعدي تراوحت بين (229.24 – 208.15) مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين القياسين.ويشير ذلك إلى أن المجموعة الضابطة لم يتغير وضعها في الاضطرابات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي تغيرًا له دلالة إحصائية.

ت للمجموعة الواحدة = $\frac{\bar{ف}\sqrt{ن}}{ف ع}$ = $\frac{\text{متوسط الفروق} \times \sqrt{\text{عدد الحالات}}}{\text{الانحراف المعيارى للفروق}}$

حيث $\bar{ف}$ = $\frac{\text{مجموع الفروق بين القياسين القبلي والبعدي}}{\text{عدد الحالات}}$

(2) نتائج خاصة بالتكيف الشخصي والاجتماعي:

جدول رقم (22) التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في أبعاد التكيف العام (ن = 14)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري للفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
أ) الاعتماد على النفس	8.7	9.5	78. -	1.79	1.63	————
ب) الإحساس بالقيمة الذاتية	8.5	8.2	0.28	1.82	0.57	————
جـ) الشعور بالحرية	8.2	4.43	0.21−	1.69	0.46	————
د) الشعور بالانتماء	8	7.86	0.14	1.84	0.28	————
هـ) التحرر من الميل إلى الانفراد	11.07	9.6	1.42	i.177	4.51	**
و) الخلو من الأعراض العصابية	10.14	9.85	0.28	1.82	0.57	————
جملة التكيف الشخصي	54.6	53.5	1.14	2.13	2.002	————
أ) المستويات الاجتماعية	9.5	10.07	0.57−	1.04	2.05	————
ب) المهارات الاجتماعية	8.9	9.3	0.42−	1.077	1.33	————
جـ) التحرر من الميول المضادة للمجتمع	0.5	8.6	0.07−	1.33	0.196−	————
د) العلاقات داخل الأسرة	6.8	7.2	0.42−	1.34	1.17	————
هـ) العلاقات داخل المدرسة	6.6	5.9	0.64	1.79	1.33	————
و) العلاقات بالبيئة المحلية	3.9	4	0.071−	2.74	0.096−	————
التكيف الاجتماعي	44.14	45.07	0.93 −	5.48	0.63	————
التكيف العام	98.8	98.6	0.21	9.6	0.084	————

ت الجدولية 13 α 0.5 = 2.160، ت 13 α 0.01 = 3.013

يوضح الجدول عدم وجود فروق معنوية في كافة أبعاد التكيف العام باستثناء

التحرر من الميل إلى الانفراد حيث وجدت فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي إلى هذا البعد عند مستوى (0.01) ويلاحظ أن حالات المجموعة الضابطة قل تحررهم من الميل إلى الانفراد في القياس البعدي مقارنة بالقبلي، وأشارت فترات الثقة للقياس القبلي إلى تراوح درجاتها بين (91.24-106.33)، وهذا يشير بصفة عامة على دم وجود تغير معنوي في درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للتكيف العام.

(3) نتائج خاصة بالتفكير الابتكاري:

جدول رقم (23) التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قدرات التفكير الابتكاري (ن = 14)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري للفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
الطلاقة	50.8	60.3	9.5	4.42	8.04-	**
المرونة	27	35.4	8.43	4.32	7.30-	**
الأصالة	8.8	9.1	0.29-	2.37	0.46-	ـــــــ
التفكير الابتكاري	86.6	104.8	18.2-	6.25	10.89	**

ت الجدولية 13 α 0.5 = 2.160، ت 13 α 0.01 = 3.013

يوضح الجدول وجود فروق معنوية دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الطلاق، والمرونة، التفكير الابتكاري. وعدم وجود فروق معنوية بين القياسين في الأصالة، ويدعم ذلك ما أشارت إليه فترات الثقة للقدرة العامة للتفكير الابتكاري إلى تراوح حديها الأعلى والأدنى في القياس القبلي بين (79.862-93.278)، وفي القياس البعدي تراوحت بين (96.112-112.714). ويظهر ذلك تحسن وضع المجموعة الضابطة في الطلاقة والمرونة والقدرة العامة للتفكير الابتكاري دون تدخل مهني معهم، وقد

يرجع هذا إلى شعورهم بأنهم موضع تجربة علمية وإلى محاولة منافستهم لأفراد المجموعة التجريبية، وإلى اتصال طلاب المجموعة الضابطة بزملائهم بالمجموعة التجريبية بنفس المدرسة فضلاً عن تأثرهم بعوامل أسرية ومجتمعية مختلفة – وفيما يتعلق بالأصالة فلم يحدث تحسن ملموس فيها نظرًا لكونها تحتاج إلى تدريبات خاصة لتنميتها، وهذا ما لم يتوفر للمجموعة الضابطة.

وبناءً على ما سبق عرضه من نتائج نقبل صحة فرض الدراسة الأول في بعض جزئياته ونرفضها في جزئيات أخرى حيث نص فرض الدراسة الأول على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبارات الاضطرابات السلوكية، التكيف الشخصي والاجتماعي، التفكير الابتكاري، لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعيد)، لذا نقبل صحة ما يلي:

(1) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار الاضطرابات السلوكية لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

(2) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار التكيف الشخصي والاجتماعي لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي عدا بعد التحرر من الميل إلى الانفراد، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين القياسين القبلي والبعدين وقد كانت الفروق تشير إلى ضعف تحرر المجموعة الضابطة من الميل إلى الانفراد في القياس البعدي مقارنة بالقبلي.

(3) نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار التفكير الابتكاري لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، ويتحدد رفض هذه الفرضية في بعد الطلاقة والمرونة، وكذلك في القدرة العامة على التفكير الابتكاري لوجود فروق دالة عند معنوية 0.01 وبين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على هذه الأبعاد، وتقبل صحة الفرضية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا على بعد الأصالة لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

مدى اتفاق أو اختلاف نتائج هذه الدراسة
مع نتائج الدراسات السابقة نجد ما يلي

(1) فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في الاضطرابات السلوكية، نجد اتفاق هذه النتائج مع دراسة (عبد المنعم أبو حشيش 1985) حيث لم تنخفض درجات العدوانية لدى المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في دراسته على تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أساليب خدمة الجماعة في الخدمة الاجتماعية، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (محمد علي 1967، كمال جندي 1967، أنور الشرقاوي 1970، ويلسون 1976، بيلز 1976، حفني محمود 1979، مديحة محمود محمود الحناوي 1985)، حيث أشارت دراساتهم إلى انتشار الاضطرابات السلوكية لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بين هذه الاضطرابات التي درست العدوان، الانسحاب، القلق، التمرد، كمظاهر سلوكية غير سوية تنتشر في مرحلة المراهقة وترتبط سلبًا مع التوافق الشخصي و الاجتماعي للمراهق مما يستلزم معه التدخل المهني لعلاج أو تخفيف حدة هذه الاضطرابات السلوكية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه (أحلام الدمرداش 1986) من عدم تعديل السلوك الانطوائي لدى حالات المجموعة الضابطة بالمرحلة العمرية (16–18) سنة في ضوء مقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بنتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي مارست معها الباحثة برامج طريقة خدمة الجماعة في الخدمة الاجتماعية.

وتتفق أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه (مريم إبراهيم حنا 1987) من عدم وجود فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في مقابلة حالات المجموعة التجريبية التي استخدمت معها الباحثة أساليب سيكلوجية الذات في إطار تخصص خدمة الفرد لتعديل السلوك

العدواني لتلميذات المرحلة الثانوية ببعض مدارس القاهرة.

(2) أوضحت النتائج الخاصة بعدم وجود فروق ودالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في التكيف الشخصي والاجتماعي باستثناء بعد التحرر من الميل إلى الانفراد الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق سالبة لصالح القياس البعدي مقابل القبلي.

تتفق هذه النتائج باستثناء الجزئية الأخيرة الخاصة بالتحرر من الميل إلى الانفراد مع ما شار إليه (محمد علي حسن 1967) من وجود فروق دالة إحصائيًا بني الجناحين والعاديين في كثير من نواحي الشخصية حيث كان ضعيفًا بدرجة ملحوظة.

وتتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسات (بيلز، ويسلون 1976) من أن مفهوم الذات يرتبط عكسيًا مع الاضطرابات النفسية لدى أطفال المدرسة الابتدائية وتتفق النتائج كذلك مع دراسة (حنفي محمود 1979) التي توصل فيها إلى انخفاض مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي للجناحين بالصف الثالث الإعدادي مقابل العاديين بنفس المرحلة التعليمية، وتتفق أيضًا نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه (زينب حسين أبو العلا 1987) عند ممارستها للعلاج الأسري مع الطلاب المتعاطين للعقاقير المخدرة لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي حيث لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعيد للمجموعة الضابطة، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات المشار إليها سابقًا فيما يتعلق بالفروق الدالة على بعد التحرر من الميل إلى الانفراد.

(3) أظهرت النتائج الخاصة بوجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في أبعاد الطلاقة والمرونة والتفكير الابتكاري اتفاقها مع دراسات (فيلبس 1975، تشرشل 1976، زين العابدين درويش 1978، نادية أبو دنيا 1986) باستثناء الطلاقة رغم اختلاف أماكن ومجالات وأعمار عينات هذه

الدراسات، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (عفاف عويس 1980) حيث وجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقابل المجموعة التجريبية لطلاب المرحلة الابتدائية استخدم معهم النشاط الدرامي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية كذلك مع ما توصل إليه (حلمي المليجي 1981) في دراسته على المتخلفين عقليًا حيث لم تنمو ابتكارية المجموعة الضابطة وتختلف مع نتائج دراسة (فؤاد موسى 1983)، حيث لم تنمو القدرات الابتكارية لحالات المجموعة الضابطة لديه نموًا له دلالة إحصائية لممارسته معها برنامج خدمة الجماعة التقليدي مقابل ممارسة برنامج متطور في خدمة الجماعة مع المجموعة التجريبية من الشباب بأحد الأندية الاجتماعية فيما يتعلق بنتائج الدراسة الحالية بعدم وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الأصالة تتفق هذه النتائج مع دراسة (نادية أبو دنيا 1986) التي أجرتها على طلاب المرحلة الإعدادية بمنطقة حضرية (قليوب) مشابهة إلى حد كبير للمنطقة الحضرية مكان الدراسة الحالية (بنها).

وفي ضوء ما سبق عرضه وتحليله من نتائج يمكن تفسير ما يلي:

(1)لم تحدث فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في الاضطرابات السلوكية؛ لأن العوامل التي تسبب وتدعم استمرارية هذه الاضطرابات ما زالت موجودة ولم تتغير أو تتحسن سواء في المدرسة أو الأسرة، وعلى ذلك فهذه نتيجة متوقعة إلى حد كبير، وربما تكون الفروق الدالة في أعمار أكبر وربما تكون الدلالة سالبة والتغيرات تعكس سوء حالة المجموعة في القياس البعدي؛ لأن المعروف أن الأعمار الكبيرة تختلف إلى حد كبير في درجة التفاعل والتجاوب مع متغيرات البيئة في الأسرة وأماكن التعليم المختلفة.

(2) عدم وجود فروق دالة في التكييف العالم (الشخصي والاجتماعي) لحالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي أمر متوقع؛ لأن الاضطرابات السلوكية تتناسب عكسيًا مع التكيف الشخصي والاجتماعي.

كما أشارت لذلك العديد من الدراسات، ويمكن تفسير سوء حالة المجموعة الضابطة في القياس البعدي عن القبلي في التحرر من الميل إلى الانفراد إلى وجود قدر كبير من حساسية هؤلاء الطلاب عند التعامل مع آخرين لا يتجاوبون معهم بشكل سوي مشبع لهم مما يدفعهم إلى الانعزالية أو الانسحاب والميل إلى الانفراد والتمركز حول الذات.

(3) وجود فروق معنوية بين القياسين البعدي لأبعاد الابتكارية لحالات المجموعة الضابطة يفسر في ضوء اتصالات وتفاعل ومناقشة الطلاب لبعضهم من ناحية ونقل الطلاب موضع التجربة لزملائهم الآخرين ما يدور في جلسات تنمية الابتكارية من ناحية ثانية.

ثالثا: نتائج القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية

(1) نتائج خاصة بالاضطرابات السلوكية:

دول رقم (24) التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الاضطرابات السلوكية (ن = 16)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري للفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
القلق	53	39.3	13.7	5.9	9.34	**
الانسحاب	52.13	40.44	11.69	4.93	9.48	**
التمرد	50.94	40.88	10.06	3.82	10.53	**
العدوان	51.5	41.19	10.31	5.35	7.71	**
الاضطرابات السلوكية	207.6	161.8	45.75	13.44	13.62	**

ت الجدولية 15 α 0.5 = 2.131، ت 15 α 0.01 = 2.947

يوضح الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لكافة أبعاد الاضطرابات السلوكية، ويدعم ذلك فترات الثقة التي تراوحت درجاتها في القياس القبلي بين (215.65-199.54)، وفي القياس البعدي تراوحت بين (176.102-147.498).

وهذا يشير إلى انخفاض مستوى الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي مقارنة بالقبلي مما يوضح فعالية التدخل المهني بالعلاج الأسري في خدمة الفرد في تخفيف حدة الاضطرابات السلوكية لحالات المجموعة التجريبية.

وقد كان البرنامج العلاجي الممارس فعالاً عند معنوية (0.01) في علاج الاضطرابات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية موضع التجربة، ويدلل على صحة ذلك أن معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي للاضطرابات السلوكية للمجموعة التجريبية كان (0.932) والضابطة (0.803).

ت للمجموعة الواحدة ، ف ع = $\frac{\bar{ف}\sqrt{ن}}{ف ع}$ ، $\sqrt{\frac{1}{ن}\left(د ف^2 - \frac{د ف}{ن}\right)}$

(2) نتائج خاصة بالتكيف الشخصي والاجتماعي:

جدول رقم (25): التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على أبعاد التكيف الشخصي والاجتماعي (ن = 16)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري للفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
أ) الاعتماد على النفس	8.5	12.18	3.69-	2.05	7.20	**
ب) الإحساس بالقيمة الذاتية	7.37	11.25	3.88-	3.06	7.53	**
جـ) الشعور بالحرية	7.87	11.93	4.06-	2.27	7.15	**
د) الشعور بالانتماء	7.5	10.93	2.44-	1.3[illegible]	10.42	**
هـ) التحرر من الميل إلى الانفراد	9.06	11.91	2.13-	2.09	4.076	**
و) الخلو من الأعراض العصابية	7.25	10.06	2.81-	1.55	7.35	**
جملة التكيف الشخصي	47.6	67.6	20-	6.5	12.3	**
أ) المستويات الاجتماعية	10.4	11.94	1.56-	0.99	6.3	**
ب) المهارات الاجتماعية	9.3	11.1	1.81-	1.07	6.77	**
جـ) التحرر من الميول المضادة للمجتمع	9.4	11.4	2-	1.66	4.82	**
د) العلاقات داخل الأسرة	8.4	12.2	3.75-	2.19	6.85-	**
هـ) العلاقات داخل المدرسة	8	10	2-	2.2	3.64	**
و) العلاقات بالبيئة المحلية	5	6	1-	1.77	2.26-	*
التكيف الاجتماعي	50.6	62.68	12.12-	6.16	7.87-	**
التكيف العام	98.1	130.3	32.12-	9.09	14.13-	**

ت الجدولية 15_{α} 0.5 = 2.131، ت 15_{α} 0.01 = 2.947

يشير من الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) ولصالح القياس البعدي مقارنة بالقبلي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد التكيف

العام عدا العلاقات بالبيئة المحلية (0.05).

وقد تراوحت درجات فترات الثقة في القياس القبلي بين (90.99-105.24)، وفي القياس البعدي بين (125.487-134.913)، ويظهر ذلك فعالية التدخل المهني بخدمة الفرد في زيادة مستوى التكيف العام للطلاب موضع التجربة مما يوضح نجاح البرنامج الممارس بثقة 99%.

ويدلل على صحة ذلك أن معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لتكيف العام للتجريبية كان (0.71)، والضابطة (0.67).

(3) نتائج خاصة بالتفكير الابتكاري:

جدول رقم (26) التغير بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قدرات التفكير الابتكاري (ن = 16)

أبعاد القياس	متوسط درجات			الانحراف المعياري للفروق	ت	الدلالة
	القبلي	البعدي	الفروق			
الطلاقة	49.8	80.4	30.6-	13.53	9.06	**
المرونة	35.4	60.3	24.8-	9.65	10.28	**
الأصالة	8	15.9	7.8-	3.9	8.08	**
التفكير الابتكاري	93.3	156.6	63.3-	22.58	11.21	**

ت الجدولية 15 α 0.5 = 2.131، ت 15 α 0.01 = 2.947

يوضح الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) لصالح القياس البعدي مقارنة بالقبلي للمجموعة التجريبية في كافة قدرات التفكير الابتكاري، ويدعم ذلك فترات الثقة التي تراوحت درجاتها في القياس القبلي للابتكارية بين (76.279-110.221) وفي القياس البعدي (130.263-182.937).

وهذا يشير إلى تنمية قدرات حالات المجموعة التجريبية على التفكير الابتكاري

وبمقارنة التغيرات الإيجابية الحادثة في الابتكارية للمجموعة التجريبية بنظائرها للمجموعة الضابطة يتضح وجود فروق دالة عند معنوية (0.01) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في كافة أبعاد التفكير الابتكاري، فضلاً ن عدم حدوث تغيرات دالة في الأصالة للمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وهذا يوضح فعالية برنامج التدخل المهني بالعلاج الأسري في خدمة الفرد في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لحالات المجموعة التجريبية، وتتحدد هذه الفعالية بدرجة ثقة 99%، ومما يدلل على صحة هذه النتيجة أن معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي الابتكارية بين القياسين القبلي والبعدي لابتكارية حالات المجموعة الضابطة (0.881) درجة.

وبناءًا على ما سبق عرضه من نتائج نرفض فرض الدراسة الثاني في كل جزئياته حيث نص الفرض الثاني على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات لختبارات الاضطرابات السلوكية، التكيف الشخصي والاجتماعي، التفكير الابتكاري، فحالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

فقد أظهرت النتائج ما يلي:

(1)توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات لختبار الاضطرابات السلوكية في كافة أبعاده لحالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وقد كانت الفروق دالة عند مستوى معنوي (0.01).

(2)توجد فروق دالة إحصائيًا بني متوسطات درجات اختبار التكيف الشخصي والاجتماعي في كافة أبعاده لحالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وقد كانت الفروق دالة عند مستوى معنوية (0.01) عدا بعد العلاقات في البيئة المحلية الذي كانت الفروق عليه دالة عند معنوية (0.05) فقط.

(3)توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار التفكير الابتكاري

في كافة أبعاده لحالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدين وذلك عند مستوى معنوية (0.01).

وقد كانت الفروق بصفة عامة تشير إلى تحسن وضع المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي حيث انخفضت الاضطرابات السلوكية وارتفع التكيف الشخصي والاجتماعي وزادت القدرات الابتكارية وكانت جميع الزيارات لها دلالة إحصائية.

مدى اتفاق أو اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة:

تتفق النتائج مع دراسة (كاتل ودريفدال ١٩٥٥) التي أظهرت تميز المبتكرين بالتحكم في الإرادة والاكتفاء الذاتي، الجرأة، الميل لحب السيطرة.

وتتفق مع نتائج دراسة (هامر 1956) الذي أشار إلى تميز المبتكرين بالعمق الفكري ورقة المشاعر وتجنب الصراعات وحب المبادأة.

وتتفق مع نتائج (كاتل 1959) التي أشارت على أن المبتكرين أكثر نضجًا من الناحية الانفعالية، الأنا لديهم قوية، ميالون للمخاطرة، حساسون، لديهم شعورًا أقل بالذنب.

وتتفق مع نتائج (كرتشفيلد 1961، ميدن 1961، تورانس 1962-1963، تشامبرز 1964، عبد السلام عبد الغفار 1964، عبد الحليم محمود 1968، أيزمان 1969، سلوى الملا 1972، سيد صبحي 1972، عبد السلام عبد الغفار 1974، أحمد شعبان 1981، فاطمة حلمي 1984، حمدي حسانين 1988).

وقد أشارت هذه الدراسات جميعها إلى إمكانية تحسين وزيادة قدرات التفكير الابتكاري في أعمار مختلفة وبيئات متباينة، وثقافات متنوعة وبأساليب علمية متعددة.

وتتفق هذه النتائج كذلك مع دراسة (سامية عبد الرحمن 1988) من تناسب

المشكلات الاجتماعية والنفسية طرديًا مع ارتفاع الابتكارية لديهم؛ إلا أنه في دراستنا الحالية عندما ارتفعت الابتكارية في ضوء ممارسة العلاج الأسري لتعديل بعض الاتجاهات الأسرية المعوقة لنمو الابتكارية وتشجيع الأسرة على الاتصال والتفاعل والتجاوب مع الطفل انخفضت بالتالي لديه الاضطرابات السلوكية التي تساهم الأسرة فيها بشكل كبير.

ونجد اتفاق نتائج تحسن وضع المجموعة التجريبية بالتدخل المهني لعلاج الاضطرابات السلوكية مع نتائج دراسات (خليل معوض 1973، سالم صديق 1981، شيلي 1985، عبد المنعم أبو حشيش 1985، أحلام الدمرداش 1986، مريم إبراهيم حنا 1987). رغم اختلاف عينات وبيئات ومداخل التدخل المهني ومدته في الدراسة الحالية عن كل من الدراسات السابقة.

وتتفق النتائج المتعلقة بتحسن الابتكارية في الطلاقة والأصالة والقدرة العامة للتفكير الابتكاري لحالات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مع ما ذهبت إليه نتائج دراسات (فيلبس 1975، تشرشل 1976، زين العابدين درويش 1978، عفاف عويس 1980، حلمي المليجي 1981، تورانس 1981، فؤاد موسى 1983، تيزهاي 1985، جريس 1985، باركو 1985، نادية أبو دنيا 1986) رغم اختلاف منهج وعينة وأدوات وأسلوب التدخل المهني ومدته للدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابق ذكرها.

وفي ضوء ما سبق عرضه وتحليله من نتائج يمكن تفسير ما يلي:

(1)انخفضت درجات الاضطرابات السلوكية لحالات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي انخفاضًا دالاً عند معنوية (0.01) ويرجع ذلك إلى أن هذه الدراسة استخدمت ضمن برنامجها للتدخل المهني المقابلات الفردية لمناقشة مشاكل الطالب على وجه الخصوصية والمقابلات الجماعية لمناقشة المشاكل العامة للطلاب المضطربين سلوكيًا فضلاً عن تركيز العلاج الأسري على

الجلسات الأسرية لتعديل بعض الاتجاهات الوالدية غير السوية خاصة تلك المضعفة للطالب المحبطة لجهودهم المقللة من قيمة آرائه، المعاقبة له باستمرار دون إعطائه حرية التفاعل والتواصل مع أفراد أسرته بشكل طبيعي.

(2)ارتفعت مستويات تكيف طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي وهذا أمر منطقي نتيجة لجهود التدخل المهني على محاور ثلاثة تتعلق بالفرد وبالجماعة التي ينتمي إليها بالمدرسة (المجموعة التجريبية)، وبالجماعة التي ينتمي إليها في المنزل (الأسرة)، ولعل ذلك يرجع إلى تركيز جهود المعالج الأسري على تكيف الفرد مع ذاته وتقبل الأسرة لقدراته ومناقشاته ومعاونته على أن يكون صاحب فكرة ورأي يعتز بذاته ويقدرها ويحترم المسئولية الاجتماعية، ويتجاوب مع المستويات القيمية في المجتمع بشكل سوي.

(3)ارتفعت قدرات الطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي في كافة أبعاد القدرات الابتكارية المحددة بالمدرسة ويرجع ذلك إلى تحسن المناخ النفسي والأسري والاجتماعي للطالب، وتجاوبه مع احتياجاته، وتقدير مشاعره، والبعد عن إحباطه قدر المستطاع مع السعي لتنمية فكر واع ومستقل للفرد يعاونه على التصدي لمعالجة مشكلاته الحالية، والمستقبلية في كافة مجالات الحياة، وأمر منطقي أن ركزت جلسات العلاج الأسري وجلسات تنمية الابتكارية من خلال أسلوبي العصف الذهني والتغير في الخصائص على عدم تخوف الفرد من رأيه وطرحه على الآخرين حتى لو كان خاطئًا لأن المناقشة والتفاعل ستخلق رأيًا أكثر صوابًا من رأي الفرد ذاته، وهذا يعاونه على نمو قدراته على التفكير المرن غير المتصلب، الحر غير المقيد، المبادر بطرح الرأي والفكرة غير المتردد الخائف من مواجهة الآخرين.

رابعًا: نتائج خاصة بالقياس البعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة:

(1) نتائج تتعلق بالاضطرابات السلوكية:

جدول رقم (27) معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للاضطرابات السلوكية ($ن_1$ = 16، $ن_2$ = 14)

البعد	العينة	م	ع	ت	الدلالة
القلق	التجريبية	39.3	6.72	6.91	**
	الضابطة	56.4	6.30		
الانسحاب	التجريبية	40.44	8.3	5.05	**
	الضابطة	5.60	8.6		
التمرد	التجريبية	40.88	7.85	4.93	**
	الضابطة	53.90	5.80		
العدوان	التجريبية	41.2	6.5	4.25	**
	الضابطة	51.9	6.8		
الاضطرابات السلوكية	التجريبية	161.8	26	6.66	**
	الضابطة	218.7	17.8		

ت الجدولية 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01 = 2.763

يوضح الجدول وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) بين كافة أبعاد الاضطرابات السلوكية، وكذلك بين مجموع الاضطرابات السلوكية.

وبمقارنة هذه الفروق بالناتجة في القياس القبلي يتضح أن التدخل المهني بخدمة الفرد أظهر تأثيرًا إيجابيًا عند معنوية (0.01) أدى لخفض درجة الاضطرابات السلكية لدى حالات المجموعة التجريبية، بينما لم تنخفض هذه الاضطرابات في المجموعة الضابطة في القياس البعدي انخفاضًا دالاً، وبمقارنة الفروق الناتجة في بعد القلق في القياس البعدي للمجموعتين بنظائرها في القياس القبلي حيث لم تكن

المجموعتين متجانستين في هذا البعد يتضح أن الفروق دالة عند معنوية (0.01) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية مما يدعم القول بفعالية التدخل المهني بخدمة الفرد في تخفيض كافة مظاهر الاضطرابات السلوكية لحالات المجموعة التجريبية.

(2) نتائج خاصة بالتكيف الشخصي والاجتماعي:

جدول رقم (28) معنوية الفروق بين مجموعتي الدراسة في أبعاد التكيف الشخصي تبعًا لدرجات القياس البعدي ($ن_1$ = 16، $ن_2$ = 14)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاعتماد على النفس	التجريبية	12.18	1.3	4.95	**
	الضابطة	9.5	2.5		
الإحساس بالقيمة الذاتية	التجريبية	11.25	1.7	4.4	**
	الضابطة	8.2	1.97		
الشعور بالحرية	التجريبية	11.93	1.5	5.44	**
	الضابطة	8.43	1.95		
الشعور بالانتماء	التجريبية	10.93	1.4	5.07	**
	الضابطة	7.86	1.77		
التحرر من الميل إلى الانفراد	التجريبية	11.19	1.9	2.49	**
	الضابطة	9.6	1.4		
الخلو من الأعراض العصابية	التجريبية	10.06	1.75	0.25	ــــــ
	الضابطة	9.9	1.6		
التكيف الشخصي	التجريبية	67.6	5.7	5.95	**
	الضابطة	53.5	6.83		

يوضح الجدول دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في كافة أبعاد التكيف الشخصي عند معنوية (0.01) عدا التحرر من الميل إلى الانفراد حيث كانت الفروق دالة عند معنوية (0.05) فقد بينما لم تكن الفروق دالة في بعد الخلو من الأعراض العصابية.

بمقارنة نتائج القياس البعدي بالقبلي للمجموعتين في أبعاد التحرر من الميل إلى الانفراد والخلو من الأعراض العصابية ومجملة التكيف الشخصي حيث لم تتجانس المجموعتين في القياس القبلي لهذه الأبعاد؛ يتضح وجود فروق دالة عند معنوية (0.01) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة عدا بعد الخلو من الأعراض العصابية.

بمقارنة درجات حالات مجموعتي الدراسة في الخلو من الأعراض العصابية يتضح في ضوء المقارنات الإحصائية انخفاض درجة المجموعة التجريبية في خلوها من الأعراض العصابية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس القبلي، انخفاض درجة المجموعة الضابطة في خلوها من الأعراض العصابية في ذات الوقت الذي ارتفعت فيه درجة خلو المجموعة التجريبية من الأعراض العصابية في القياس البعدي، أي أن القياس البعدي يظهر تحسن التجريبية في هذا البعد وزيادة الأعراض انعصابية لدى الضابطة أي ساءت حالتها، وعلى هذا يعد التحفظ على نتيجة التدخل المهني مع هذا البعد من خداع الأرقام حيث كانت الفروق دالة عند معنوية (0.01) لصالح التجريبية في القياس البعدي لهذا البعد.

وبناءًا على ذلك يتضح أن التدخل المهني بخدمة الفرد كان تأثيره إيجابيًا على المجموعة التجريبية عند معنوية (0.01) في كافة الأبعاد المتعلقة بالتكيف الشخصي بينما كان دلالة عند معنوية (0.05) في التحرر من الميل إلى الانفراد، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي للتجريبية.

جدول رقم (29) معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في أبعاد التكيف الاجتماعي والتكيف العام في القياس البعدي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المستويات الاجتماعية	التجريبية	11.94	1.2	3.39	**
	الضابطة	10.07	1.7		
المهارات الاجتماعية	التجريبية	11.1	1.3	2.67	*
	الضابطة	9.3	2.2		
التحرر من الميول المضادة للمجتمع	التجريبية	11.4	1.2	5.28	**
	الضابطة	8.6	1.6		
العلاقات في الأسرة	التجريبية	12.2	1.07	9.43	**
	الضابطة	7.1	1.7		
العلاقات في المدرسة	التجريبية	10	2.3	4.70	**
	الضابطة	5.9	2.3		
العلاقات بالبيئة المحلية	التجريبية	6	2	2.86	**
	الضابطة	4	1.65		
جملة التكيف الاجتماعي	التجريبية	62.7	5.6	7.51	**
	الضابطة	45.07	6.81		
التكيف العام	التجريبية	130.3	8.6	8.45	**
	الضابطة	98.6	11.17		

ت الجدولية 28 ∝ 0.5 = 2.048، ت 28 ∝ 0.01 = 2.763

يوضح الجدول دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالإيجاب دون الضابطة لكافة أبعاد التكيف الاجتماعي والتكيف العام عند مستوى معنوية (0.01) عدا بعد المهارات الاجتماعية عند معنوية (0.05)، وهذا يوضح فعالية التدخل المهني بخدمة الفرد في زيادة درجة التكيف العام للمجموعة التجريبية.

(3) نتائج تتعلق بالتفكير الابتكاري:

جدول رقم (30) معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري ($ن_1$ = 16، $ن_2$ = 14)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الطلاقة	التجريبية	80.4	26.1	2.66	*
	الضابطة	60.3	8.5		
المرونة	التجريبية	60.3	17.7	4.71	*
	الضابطة	35.4	7.6		
الأصالة	التجريبية	15.9	5.5	3.92	**
	الضابطة	9.1	3.2		
التفكير الابتكاري	التجريبية	156.6	47.9	3.78	**
	الضابطة	104.8	13.2		

ت الجدولية 28 α 0.5 = 2.048، ت 28 α 0.01 = 2.763

يوضح الجدول وجود فروق جوهرية بني متوسطي مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للقدرات الابتكارية، وقد كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا كما يحددها الجدول، وبمقارنة هذه النتيجة مع الفروق التي نتجت في القياس القبلي خاصة وأن المجموعتين لم تكن متجانستين في القياس القبلي في القدرة على المرونة، يتضح أن الفروق الحادثة في المرونة أكبر بكثير مما كانت عليه مجموعتي الدراسةفي القياس القبلي، وهذا يبين دلالة الفروق في كافة أبعاد القياس للقدرات الابتكارية في القياس البعدي، والفروق بصفة عامة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يظهر فعالية ممارسة التدخل المهني بطريقة خدمة الفرد من منظور العلاج الأسري في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لحالات المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج القياس البعدي لمجموعتي الدراسة يتضح ما يلي:

أ- وجود فروق عند معنوية (0.01) بين المجموعتين في كافة أبعاد الاضطرابات السلوكية.

ب- وجود فروق عند معنوية (0.01) في أبعاد التكيف الشخصي عدا التحرر من الميل إلى الانفراد حيث كانت المعنوية عند (0.05)، بينما لم توجد معنوية في الخلو من الأعراض العصابية.

جـ- وجود فروق معنوية عند (0.01) في أبعاد التكيف الاجتماعي والعام عدا المهارات الاجتماعية فقد كانت الفروق عند معنوية (0.05).

د- وجود فروق معنوية عند (0.01) في الأصالة والقدرة على التفكير الابتكاري وعند (0.05) في الطلاقة والمرونة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج نرفض فرض الدراسة الثالث على عمومية حيث نص الفرض الثالث على أنه:

(لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبارات الاضطرابات السلوكية، والتكيف الشخصي والاجتماعي، التفكير الابتكاري، للمجموعة الضابطة (التي لم يتم التدخل المهني معها)، والمجموعة التجريبية (التي تم التدخل المهني معها) في القياس البعدي).

وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

(1) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار الاضطرابات السلوكية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وذلك عند مستوى معنوية (0.01)، وقد كانت الفروق صالح المجموعة التجريبية مشيرة إلى انخفاض الاضطرابات السلوكية.

(2) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار التكيف الشخصي والاجتماعي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي عند مستوى معنوية (0.01) في كافة الأبعاد عدا بعدي التحرر من الميل إلى الانفراد، المهارات الاجتماعية حيث كانت الفروق عند (0.05) فقط، بينما لم توجد فروق بين القياس البعدي للمجموعتين في بعد الخلو من الأعراض العصابية.

(3) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار التفكير الابتكاري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وقد كانت الفروق دالة عند معنوية (0.05) لبعدي الطلاقة والمرونة، وعند معنوية (0.01) لبعدي الأصالة والقدرة العامة على التفكير الابتكاري.

مدى اتفاق أو اختلاف هذه النتائج مع الدراسات السابقة:

تتفق هذه النتائج مع دراسة (بيللي 1969)، حيث وجدت تباينًا كبيرًا بين أبناء الأسر المدرة لطبيعة التفكير الابتكاري وأبناء الأسر غير المدركة لذلك، وكانت الفروق صالح أبناء الأسر المدركة لأهمية تشجيع البيئة المنزلية للأبناء على التفكير والمناقشة.

وتتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسة (داتا وبارلوف 1967) في توصلها إلى أن طلاب التعليم الثانوي مرتفعي الابتكارية تتسم اتجاهات والديهم بالاستقلال والمرونة والحرية وتجنب السلطة بعكس أصحاب السلوك الابتكاري المنخفض الذين تتسم اتجاهات والديهم بالجبرية والتسلطية والعنف.

وتتفق أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع دراسات (هاريسون 1972، محمد ثابت علي الدين 1973، حسين الدريني 1974، عبد الحليم محمود 1974) حيث توصلت هذه الدراسات إلى ارتباط الابتكارية المرتفعة بالأسرة السوية المنشطة للتفكير الخلاق وارتباط الاضطرابات السلوكية بضعف الابتكارية وبالمناخ والسياق النفسي والاجتماعي الذي يتسم بتلقين القلق الدائم، العدوان، الاستحواذ، التطفل،

الإكراه، والرفض من قبل الآباء لتصرفات ورغبات الأبناء.

وتتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسة (سيوارتز 1975) التي أرجها على أطفال الحضانة، وتصول إلى أن المناخ الأسري السلطوي الديكتاتوري تكف فيه عمليات نمو الابتكارية، ويرتبط نمو الابتكارية بالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين بصفة خاصة والأسرة بصفة عامة، وفي هذا تتفق نتائج الدراسة الحالية في ضوء ملاحظات الباحث للطلاب بالجلسات وتحليله للمقابلات المتنوعة وتحديده لخصائص عينة البحث، مع نتائج دراسات (سيد صبحي 1975، محمد السيد عبد الحليم 1977، صائب أحمد إبراهيم 1978، مرزوق عبد المجيد 1981، محمد حمزة أمير خان 1989)، حيث أشارت هذه الدراسات بصفة عامة إلى التناسب الطردي بين التفكير الابتكاري لدى الأبناء ومستوى أسرهم الاجتماعي، الثقافي، التعليمي، الاقتصادي.

وقد لاحظ الباحث أيضًا أن قبول الوالدين لفردية الابن والتجاوب معه وعدم وضعه في مواقف محرجة خاصة أمام الآخرين أو عند زيارة ضيوف للأسرة يعد أمرًا هامًا في تواصلية العلاقة بين الفرد وأسرته بشكل إيجابي، مما يساعده على التكيف الشخصي والاجتماعي، وتتدعم بالتالي لديه ثقته في نفسه فيبادر بمناقشة الأمور وتحليلها، وتفنيد جوانب الضعف والقصور بها، أو إبراز جوانب القوة والإيجاب فيها، وتتفق هذه الملاحظات التي تحتاج إلى مزيد من الاختبار الدقيق مع ما أشارت غليه نتائج دراسات (كيندي 1979، براون 1979، محمد عبد الله شوكت 1982، أميرة عبد العزيز الديب 1985، أحمد عبد اللطيف عبادة 1986، عبد الله محمود سليمان 1986).

وقد أشارت هذه الدراسات بصفة عمة إلى مساهمة الإطار الأسري في عدم تسهيل نمو الابتكارية لدى الأبناء يتحدد في بعض المظاهر منها تسلطية الآباء في علاقاتهم مع الأبناء، وجود تفرقة واضحة على حد ما خاصة في الريف المصري

بين البنين والبنات في المعاملة، تسلطية التوجيه، عدم تجاوب الأسر مع آمال وتطلعات الطفل المستقبلية. وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج وتحليل يمكن تفسير التباين الواضح بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في ضوء عدة اعتبارات أهمها ما يلي:

(1) في الوقت الذي تعرضت فيه حالات المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي علاجي وتنموي في نفس الوقت لم تتعرض حالات المجموعة الضابطة لذلك. فقد ركزت الدراسة على التعامل مع الأبناء وأسرهم من منظورين معًا؛ منظور علاجي للاضطرابات السلوكية، ومنظور تنموي للفكر كأسلوب للحياة، ولمناقشة المشاكل ولطرح الموضوعات للتحليل داخل النسق الأسري دون إلقاء التبعة على كبش فداء كما يحدث في كثير من الأسر التي تعلق أخطائها على أحد الأبناء، وتعتبره مصدرًا للقلق والإزعاج؛ وتشكو منه دائمًا، فالعلاج الأسري كمدخل اجتماعي استخدم في هذه الدراسة بصورة مغايرة إلى حد كبير لما استخدمته الدراسات السابقة في تخصص خدمة الفرد، حيث كانت معظم الدراسات السابقة المستخدم لهذا لمدخل العلاجي تركز على معالجة جوانب مرضية في الأسرة مثل النزاعات الزواجية (زينب حسين أبو العلا 1987) بينما في الدراسة الحالية كان الباحث يعاون الأسرة في مناقشة مشاكل الأبناء من منظور بعضهم البعض على التحدث دون توبيخ أو تعنيف أو هجوم، والتناقش بمنطق فكري هادئ يحلل ويقيم الأمور، ويستخلص منها ما يمكن عمله تجاه النسق الأسري كله كوحدة متفاعلة متزنة ... وعلى هذا فليس غريبًا أن تجد فروقًا دالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للاضطرابات السلوكية والتكيف العام والتفكير الابتكاري.

الفصل السادس
النتائج العامة وتوصيات الدراسة

أولاً: النتائج العامة للدراسة:

(1) أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في الاضطرابات السلوكية المحددة في القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان، مجموع الاضطراب السلوكية.

(2) أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في أبعاد التكيف الشخصي التالية:

الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتيه، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، الخلو من الأعراض العصابية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في بعد التحرر من الميل إلى الانفراد كأحد أبعاد الشخص، وقد كانت الفروق تشير إلى ضعف تحرر المجموعة الضابطة من الميل إلى الانفراد في القياس البعدي عن القبلي أي ساءت حالتها في ...! البعد.

(3) وضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة في كافة أبعاد التكيف الاجتماعي في الآتي: المستويات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات داخل الأسرة، العلاقات داخل المدرسة، العلاقات في البيئة المحلية.

(4) أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لجملة أبعاد التكيف الشخصي، جملة أبعاد التكيف الاجتماعي مجموع أبعاد التكيف العام.

(5) أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية عند معنوية (0.01) بين

متوسطي درجات حالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لأبعاد التفكير الابتكاري المحددة في:

الطلاقة، المرونة، مجموع قدرات التفكير الابتكاري بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات حالات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للقدرة على الأصالة.

(6) وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات حالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بكافة مظاهر الاضطرابات السلوكية المحددة في:

القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان. مجموع الاضطرابات السلوكية، وقد دلت الفروق إلى انخفاض الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي عن القبلي.

(7) وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات حالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي في التكيف الشخصي المحدد في الأبعاد التالية:

الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، التحرر في الميل إلى الانفراد، الخلو من الأعراض العصابية، وقد دلت الفروق إلى ارتفاع مستوى التكيف الشخصي لحالات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القلق.

(8) وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية في أبعاد التكيف الاجتماعي التالية: المستويات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات داخل الأسرة، العلاقات داخل المدرسة، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي للتكيف الاجتماعي مقابل القياس القبلي.

(9) وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.05) فقط بين متوسطي

درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية في بعد العلاقات بالبيئة المحلية كأحد أبعاد التكيف الاجتماعي، وقد كانت الفروق بالإيجاب لصالح القياس البعدي مقابل القبلي.

(10)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية في جملة أبعاد: التكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي، التكيف العام، وقد كانت الفروق بالإيجاب لصالح القياس البعدي مقابل القبلي.

(11)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد التفكير الابتكاري المحددة في: الطلاقة، المرونة، الأصالة، مجموع أبعاد التفكير الإبتكاري، وقد كانت الفروق بالإيجاب لصالح القياس البعدي مقابل القياس القبلي.

(12)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لأبعاد الاضطرابات السلوكية، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وتشير لانخفاض درجات الاضطرابات السلوكية للتجريبية مقابل الضابطة في الاضطرابات السلوكية المحددة في: القلق، والانسحاب، التمرد، العدوان، بالإضافة لمجموعة الاضطرابات السلوكية.

(13)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لأبعاد التكيف الشخصي التالية: الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء. بينما كانت الفروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.05) فقط بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على بعد التحرر من الميل إلى الانفراد، وقد كانت الفروق بصفة عامة لصلاح القياس البعدي

مجموعة التجريبية تحسناً دالاً إحصائيًا في التكيف الشخصي وأبعاده المشار إليها

(14)لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات حالات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي فيما يتعلق بالخلو من الأعراض العصابية كأحد أبعاد التكيف الشخصي وترجع هذه النتيجة إلى أن المجموعة الضابطة كانت في القياس القبلي أعلى من التجريبية في الخلو من الأعراض العصابية بينما في القياس البعدي كانت المجمعة التجريبية أعلى في الخلو من الأعراض العصابية في ذات الوقت الذي ساءت نية حالة المجموعة الضابطة؛ ولذلك تعد هذه النتيجة من قبيل خداع الأرقام نتيجة لعدم تجانس المجموعتين في القياس القبلي لهذا البعد، وقد سبق مناقشة الباحث لذلك عند التعليق على النتائج التفصيلية للدراسة.

(15)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات حالات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتكيف الاجتماعي المحدد في الأبعاد التالية: المستويات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات في الأسرة، العلاقات في المدرسة، العلاقات في البيئة المحلية، وقد كانت الفروق بالإيجاب لصالح المجموعة التجريبية دون الضابطة.

(16)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.05) فقط بين متوسطي درجات حالات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعد المهارات الاجتماعية كأحد أبعاد التكيف الاجتماعي، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بالإيجاب دون الضابطة.

(17)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات حالات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمجموع أبعاد التكيف الشخصي، مجموع أبعد التكيف الاجتماعي، التكيف العام، وقد كانت الفروق بالإياب لصالح المجموعة التجريبية دون الضابطة.

(18)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.05) فقط بين متوسطي

درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري المحددة في: الطلاقة، المرونة، وقد كانت الفروق بالإيجاب لصالح المجموعة التجريبية دون الضابطة.

(19)وجدت فروق دالة إحصائيًا عند معنوية (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لقدرات التفكير الابتكاري المحددة في الأصالة، القدرة العامة على التفكير الابتكاري، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بالإيجاب دون الضابطة.

ثانيًا: بناء على ما سبق عرضه من نتائج نستخلص فعالية ممارسة طريقة خدمة الفرد من منظور العلاج الأسري في:

(أ) تخفيض درجة الاضطرابات السلوكية المحددة في: القلق، الانسحاب، التمرد، العدوان لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية.

(ب) تنمية قدرات التفكير الابتكاري المحددة في: الطلاقة، المرونة، الأصالة، القدرة العامة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بمنطقة حضرية (بنها).

(جـ) ارتفاع مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي العام بأبعادهم المحددة بمقياس (اختبار الشخصية) المستخدم في الدراسة، ويعد هذا الارتفاع راجعًا لعوامل عدة من بينها: عقد المقابلات الفردية مع الطالب، إجراء المقابلات واللقاءات الجموعية مع الطلاب المضطربين سلوكيًا، تهيئة المناخ الأسري للتعامل بإيجابية مع الطالب في ظل عقد الجلسات الأسرية المتنوعة.

وقد أسفرت عمليات تحليل محتوى المقابلات والجلسات الأسرية على عدة نتائج نذكرها فيما يلي:

1- كانت استفادة الطلاب من ممارسة العلاج الأسري أعلى جدوى في المتوسط العمري 13 سنة.

2- كانت الأسرة المشتغلة بأعمال التدريس والتعليم أكثر ترحيبًا بعقد الجلسات

الأسرية من الأسر المشتغلة بالأعمال التجارية والحرفية.

3- كانت أكثر الأسر عدم تجاوبًا مع ممارسات العلاج الأسري تلك التي يعمل فيها والد التلميذ في وظائف قيادية بالجيش أو الشرطة، وربما كان ذلك راجعًا إلى نمط تربية الوالد عسكريًا على الطريقة الآمرة مما يجعله لا يرحب كثيرًا بالحوار والمناقشة مع أبنائه.

4- كانت المناقشات في الجلسات الأسرية تسير على نهج عقلاني إلى حد كبير في الأسر التي تشتغل بأعمال التجارة الخاصة بينما كانت المناقشات يغلب عليها النهج العاطفي في الأسر متدنية المستوى الثقافي والاجتماعي والتعليمي، في حين كانت المناقشات تجمع بين العقلانية والعاطفية في الأسر التي يعمل أربابها بوظائف إشرافية أو فنية بالجهاز الحكومي بالدولة.

5- كانت أكثر الأطراف داخل الأسرة المصرية <بمدينة بنها> ترحيبًا بالمعالج الأسري تتحدد في شخصية الزوجة والأبناء من الجنسين، بينما كان الطرف الوالدي يرحب بتحفظ خاصة في الجلسات الأولى التي تصور فيها أن المعالج سيسبب له حرجًا أمام أسرته، ولكن كانت عمليات التحفظ تتبدد مع استمرار المناقشات وتواصلية العلاقة، وتطرق الحوار لأمور تهدد كيان الأسرة ويلمسها بنفسه خلال مواقف تفاعلية مع أفراد أسرته.

6- كانت الأسرة في بداية الجلسات الأسرية أكثر تحفظًا وأقل تجاوبًا مع المعالج بشأن السماح للأبناء بحضور الجلسات وإبداء الرأي والنقاش دون خوف وطرح الأفكار مهما كانت خاطئة، ولكن هذا التحفظ كان يتبدد تدريجيًا مع زيادة درجة الثقة في المعالج ومحافظته على سرية المعلومات الأسرية وعدم اختلاف مواقف صراع بين أفراد الأسرة.

7- رغم أن أغلب حولات الدراسة (50%) من حي (مسجد عصفور) بمدينة بنها المجاور للمدرسة موضع التجربة، إلا أن أكثر الأبناء تجاوبًا داخل جلسات

التوليد الفكري كانوا من أبناء حي (الشدية> بمدينة بنها ونسبتهم في التجربة (13.9%) وربما كان ذلك راجعًا إلى أن حي الشدية تغلب عليه الحركة ليلاً ونهارًا ويقطنه معظم الحرفيين بالمدينة وتنتشر به المقاهي والأزقة الضيقة مما يجعل العلاقات الاجتماعية فيه مباشرة وقوية، وهذا يجعل الأبناء أكثر اجتماعية وتواصلية، بعكس المقيمين في حي مسجد عصفور الذي يقع في وسط المدينة ويغلب على أهله المشاركة الضعيفة في المشروعات الاجتماعية والسياسية؛ وبالتالي يساهم هذا النمط من التربية في تشكيل شخصية طفل متحفظ وغير مبادر في طرح أفكاره بجرأة وحرية.

8- لوحظ على أفراد التجربة فيما يتعلق بالاضطرابات السلوكية لديهم أن القلق كان أكثر المظاهر السلوكية حدة وانتشارًا وأقلها تجاوبًا مع العلاج خاصة عند المتفوقين ابتكاريًا، وفي تقدير الباحث أن نسبة القلق ومعدله في القياس البعدي وإن كان لم ينخفض بنفس قدر انخفاض باقي مظاهر الاضطرابات السلوكية فإن هذا لا يعد أمرًا مخيفًا؛ لأن (الهدف الأساسي للشخصية ينحصر في تحقيق الذات والإمكانيات بكل ما ينطوي عليه ذلك من إيجابية تدفع للجديد، وبتالي يكون خفض التوتر هنا نتيجة ثانوية ووقفة راحة وقتية تتيح للشخصية أن تتابع مسالكها مسارًا يمضي بها قدمًا على طريق التقدم) (سامية القطان 1980).

ومن زاوية أخرى فإن توافر قدر من القلق لدى الشخصية الابتكارية يعد دافعًا لها على الخلق والإنجاز فلم تعد نظرة الباحثين خاصة المتخصصين في الصحة النفسية تنظر لمستوى القلق المرتفع فقط بل إن القلق المنخفض مرضي كالقلق المرتفع بينما القلق المتوسط هو قلق سوي ودافعي (سامية القطان 1981، 1986).

9- لوحظ في التجربة أن أكثر الحالات استجابة للعلاج الأسري كانت ممن يقعون في فئة الدخل الشهري (200-300) جنيه مصري، وبالتحديد ممن كان متوسط دخلهم الشهري 255/55 جنيهًا مصريًا بينما كانت أقل الحالات استجابة

لعلاج الأسري مرتفعي العدد (6 أفراد فأكثر) ومنخفضي الدخل (أقل من مائة جنيه شهريًا).

10-كانت أكثر السيدات ترحيبًا بممارسة العلاج الأسري مع أسرهن ممن يقض في الفئة العمرية (35-45) سنة وكانت أقلهن تجاوبًا مع ممارسات العلاج الأسري مرتفعي العمر 45 سنة فأكثر بينما كانت أغب الآباء المرحبة بممارسة العلاج الأسري في المرحلة العمرية (40-50)، وأقلها ترحيبًا صغيري السن من الآباء (35-40) سنة.

11-كانت أكثر الاستراتيجيات فعالية في معالجة الاضطرابات السلوكية استراتيجيات الاتصال والتفاعل، التمثيل التعبيري أو ما يطلق عليه أحيانًا الرقص الحركي الأسري، وهنا يطلب من التلميذ تمثيل موقف معين يسبب انفعالاً للأسرة أو تقليد تصرف ما يكون من شأنه إثارة السخط الأسري، ثم يحاول المعالج تحليل هذا الموقف أمام الأسرة لتفهم مساهمتهم في تدعيم الاضطرابات الأسرية.

12-كانت أكثر الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية الابتكارية وإعادة تشكيل التفاعلات بالنسق الأسري هي استراتيجيات التفاعل الحر، الاتزان، طر الأفكار والتوليد الفكري، والتغير في الخصائص، وتحلل تعيم المعوقة لنمو ابتكارية الطفل داخل الأسرة، مع ربطها بالحدود الأسرية والضوابط المجتمعية.

13-كان أسلوب التدخل في الشبكات الأسرية المرضية من أكثر الأساليب المعاونة للمعالج في المحافظة على حيوية النسق الأسري ويركز المعالج على زيادة معدلات النضج الانفعالي لأعضاء النسق الأسري خاصة الذين يعانون من الحرمان أو الإهمال أو التعنيف لآرائهم أو حبسهم للمذاكرة، ومنعهم من مشاهدة التليفزيون في ذات الوقت الذي يستمتع باقي أعضاء الأسرة بالمشاهدة البرامج يرغب التلميذ في مشاهدتها وتمنعه الأسرة مثل بعض المسلسلات وخلافه.

14-كانت أكثر الجلسات الجماعية تجاوبًا مع متطلبات تلك التي تناقش

الجوانب الابتكارية لدى بعض الشخصيات الإسلامية وأيضًا تلك التي تناقش إدمان المخدرات وأثارها على الشباب ويبدو أن بعض هذه الموضوعات ترتبط بموضوعات تتصل بالمنهج الدراسي لدى الطلاب فضلاً عن الحيوية الإعلامية الحالية للتبصير بأضرار المخدرات وعقوبتها.

15-استغرقت الجلسات الأسرية في المتوسط ساعتين للجلسة بينما استغرقت اللقاءات الجماعية 45 دقيقة في المتوسط وأخيرًا كانت المقابلة الفردية تستغرق 30 دقيقة في المتوسط.

16-العلاج الأسري مدخل متميز ولكنه يتطلب معالجًا أسريًا ماهرًا ومدربًا بطريقة جيدة على فتح وتدعيم قنوات الاتصال بينه وبين الأسرة، وهو يتطلب من المعالج إلمامًا واسعًا بقضايا مجتمعه؛ لأنها تثار كثيرًا في المناقشات الأسرية، فضلاً عن كونه يتطلب شخصية لبقة دمثة الخلق حتى لا يرفضها النسق الأسري في مجتمع يحافظ على أسراره العائلية بدرجة كبيرة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج يتضح لنا أن طريقة خدمة الفرد في الخدمة الاجتماعية سعت خلال هذه الدراسة التي تبنت منظور العلاج الأسري إلى التعامل مع محورين: أحدهما علاجي يتصل بالاضطرابات السلوكية، والآخر تنموي يتصل بتشكيل الفكر، وتنمية الرأي، وصقل الشخصية، وتدعيم الاتجاهات المتسامحة غير المحبطة أو المعاقبة باستمرار للأبناء، فالابتكارية تنمو في مناخ أسري يتسم بالتفاعل والتواصل الإيجابي المرن ، وتضعف في مناخ أسري يتسم بالكبت وتنميط الأدوار للأبناء بشكل جامد لا يسمح لهم بالحوار أو النقاش مع الكبار. وقد أمكن في ضوء تجربة هذا البحث التوصل إلى فعالية ممارسة العلاج الأسري مع الطلاب المضطربين سلوكيًا بالمرحلة الإعدادية من ناحية، ومن ناحية أخرى تنمية قدراتهم الابتكارية في ضوء تعديل بعض المعوقات بالمناخ الأسري لديهم والتي يكون من شأنها كف نمو قدرات الأبناء على التفكير الابتكاري.

ثالثا: توصيات الدراسة:

1) ضرورة تدريب الممارسين من الأخصائيين الاجتماعيين بالعيادات النفسية ومكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية، ومكاتب التوجيه والاستشارات الأسرية على استخدام وممارسة اتجاه العلاج الأسري في خدمة الفرد مع الطلاب المضطربين سلوكيًا وأسرهم.

2) أهمية تشجيع الأخصائيين العاملين بالمجال المدرسي على تفهم طبيعة العملية الابتكارية لدى الطلاب ووضع ما يتناسب مع مراحلهم العمرية من برامج وأنشطة فردية وجماعية تنص لدى الطلاب الفكر والمناقشة والتحليل والجرأة والمبادرة والتسامح.

3) يمكن لباحثين آخرين إجراء مزيد من الدراسات حول الموضوعات التالية:

أ - ممارسة العلاج الأسري لتعديل بعض الاتجاهات الوالدية المعوقة لنمو ابتكارية الأبناء.

ب- دراسة مقارنة لممارسة العلاج الأسري مع الأبناء المضطربين سلوكيًا في مستويات تعليمية وثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة.

جـ- اختبار فعالية العلاج الأسري في تعديل الاتجاهات المعوقة لنمو ابتكارية الأبناء في الأسر التي تعمل فيها الأمهات خارج المنزل أو التي تعمل فيها الأمهات داخل المنزل.

د- اختبار فعالية العلاج الأسري في تشكيل الاتجاهات المشجعة لابتكارية الطلاب لدى مدرسي المراحل التعليمية المختلفة.

4) يمكن إجراء نفس هذه الدراسة بطريقة مقارنة على بيئات مختلفة وأعمار متباينة ومستويات أسرية متعددة.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

1- القرآن الكريم.

2- ابن منصور جمال الدين أبو الفضل محمد بن جلال الدين أبو العزم مكرم الأنصاري الأفريقي المصري: لسان العرب: (بيروت، 1955).

3- أحمد عبد الحكيم السنهوري: أصول خدمة الفرد، (القاهرة مكتبة القاهرة الحديثة، 1963).

4- أحمد كمال وعدلي سليمان: الخدمة الاجتماعية والمجتمع، (القاهرة مكتبة القاهرة الحديثة، 1963).

5- أحمد كمال وعدلي سليمان: المدر ـة والمجتمع، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1972).

6- أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1972).

7- إرجايل: علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية – ترجمة عبد الستار إبراهيم، (القاهرة: دار الكتب الجامعية، 1973).

8- إبراهيم وجيه محمود: التعليم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1976).

9- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، (بيروت: مكتبة لبنان، 1977).

10- أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا: دور العلم والتكنولوجيا في التخطيط لمجتمع السلام، (القاهرة: المطبعة العالمية، 1978).

11- أميرة عبد العزيز الديب: أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتسلطية لدى الأبناء، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر، 1979).

12- أحمد شعبان محمد عطية: دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، (جامعة الإسكندرية، كلية التربية، 1981).

13- إبراهيم عبد الرحمن رجب: تطور تعليم الخدمة الاجتماعية في مصر، (المؤتمر العلمي للمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ بالتعاون مع نقابة المهن الاجتماعية، القاهرة: 1981).

14- إبراهيم عبد الرحمن رجب: تأصيل الخدمة الاجتماعية في الدول النامية، (القاهرة المؤتمر الدولي السادس للإحصاء والبحوث السكانية والاجتماعية: مارس 1981).

15- الفاروق زكي يونس: الاتجاهات الجديدة في الخدمة الاجتماعية، المجلة العربية للعلوم الإنساني، (الكويت العدد الرابع، المجلد الأول، 1981).

16- إحسان زكي عبد الغفار: نموذج مقترح لممارسة الخدمة الاجتماعية، (العلاج الأسري)، مجلة الصحة النفسية،(القاهرة: الجمعية المصرية للصحة النفسية، مجلد 23، العدد السنوي، 1982).

17- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (إنجليزي – فرنسي – عربي)، (بيروت: مكتبة لبنان، 1982).

18- إبراهيم عبد الرحمن رجب: نحو تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية في مصر مجلة الخدمة الاجتماعية، (القاهرة: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، العدد 30، 1984).

19- أحلام محمد الدمرداش ضيف: العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات وتعديل السلوك الانطوائي للأعضاء، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986).

20- أحمد عبد اللطيف عبادة: معوقات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، المؤتمر الثاني لعلم النفس في مصر، 26-28، إبريل 1986).

21- ب. م. قوس: آفاق جدية في علم النفس، ترجمة: فؤاد أبو حطب، (القاهرة: دار المعارف، ط1، 1983).

22- جابر عبد الحميد وعماد الدين سلطان: الفرد وسيكولوجية الجماعة، (القاهرة: دار النهضة المصرية، 1964).

23- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1972).

24- حسين عبد العزيز الدريني: دراسة لبعض مشكلات ذوي القدرة على التفكير الابتكاري من طلبة المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (كلية التربية، جامعة المنصورة، 1974).

25- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، (القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الرابعة، 1977).

26- حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 1978).

27- حمدي حسين محمد حسانين: تحليل سيكومتري لقدرات التباعد وسمات الإبداع لدى المقيدين بكلية التربية، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (كلية التربية، جامعة المنيا، 1980).

28- حمدي محمد مصطفى المليجي: أثر التدعيم على أداء الأطفال المتخلفين عقلياً على اختبارات التفكير الابتكاري، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (جامعة طنطا، كلية التربية، 1981).

29- حسين عبد العزيز الدريني: الابتكار: تعريفه وتنميته، (جامعة قطر، حولية كلية التربية، 1982).

30- حامد الفقي: الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق، بحث غير منشور بمجلة العلوم الاجتماعية، (الكويت: جامعة الكويت، سبتمبر 1983).

31- حلمي المليجي: سيكولوجية الابتكار، (الإسكندرية: دار المعارف الجامعية، ط3، 1984).

32- حسين عبد العزيز الدريني: بعض النماذج والتصورات لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ، بحث منشور، الكتاب السنوي في علم النفس، تحرير فؤاد أبو حطب: المجلد الرابع، (القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو، 1985).

33- حمدي حسين محمد حسانين: التمايز والتشابه في العوامل الوجدانية المرتبطة بالسلوك الابتكاري (دراسة عملية)، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا كلية التربية، المجلد الأول، العدد الثالث، يناير 1988.

34- حسن أحمد حسن عيسى: التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض السمات الانفعالية في الشخصية، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (جامعة عين شمس، كلية التربية، 1967).

35- خلل ميخائيل معوض: دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين في مصر، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، 1973).

36- د. دافيد . ف شيهان، ترجمة عزت شعلان: مرض القلق، (الكويت: عالم المعرفة (سلسلة ثقافية شهرية) إبريل 1988، العدد 124).

37- زين العابدين درويش: تنمية التفكير الخلاق (دراسة تجريبية لأثر التدريب في البناء العاملي للإبداع) رسالة دكتوراه، (جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1978).

38- زيدان عبد الباقي: وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والإدارية والإعلامية، (القاهرة: المجلس القومي للسكان، مجلد 12، عدد 74، مارس، 1987).

39- زين العابدين درويش: تنمية الإبداع (منهج وتطبيقه)، (القاهرة: درا المعارف، ط1، 1983).

40- زينب حسين أبو العلا: العلاج الأسري في خدمة الفرد كمدخل اجتماعي لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب المتعاطين للعقاقير المخدرة (دراسة ميدانية) (جامعة المنيا: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد الخامس، 1987).

41- زين العابدين محمد علي رجب: الاضطرابات السيكوسوماتية بين أسلوبي العلاج الأسري وسيكولوجية الذات (دراسة مطبقة في المجال الصناعي)، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1988).

42- سيد عويس: محاولة في تفسير الشعور بالعداوة (القاهرة: دار الكتب، 1968).

43- سيد محمد صبحي: الابتكار في الفن التشكيلي وعلاقته ببعض السمات الانفعالية والقدرات العقلية، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (جامعة عين شمس: كلية التربية 1972).

44- سلوى سامي الملا: الإبداع والتوتر النفسي >دراسة تجريبية< (القاهرة: دار المعارف، 1972).

45- سعد جلال: المرجع في علم النفس (القاهرة: دار المعارف، 1974).

46- سيد خير الله: بحوث نفسية وتربوية (القاهرة: عالم الكتب، 1975).

47- سيد محمد صبحي: أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار (رسالة دكتوراه)، بحث غير منشور، (جامعة عين شمس، كلية التربية، 1975).

48- سيد صبحي: دراسات وبحوث في الابتكار، (القاهرة: مكتبة عالم الكتب، 1976).

49- سيد خير الله: سلوك الإنسان (أسسه النظرية والتجريبية)، (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1976).

50- سيد أبو بكر حسانين: طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، (القاهرة: الأنجلو المصرية، 1976).

51- سهير كامل أحمد: الصحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المراهقات، رسالة ماجستير، بحث غير منشور (جامعة عين شمس كلية الآداب، 1977).

52-سعد جمعة: (نظريات في إستراتيجية التنمية لتنمية المجتمع) (القاهرة: مؤسسة فريد ديتش أ ليبرت الألمانية، العدد الثالث، إبريل، مايو 1978).

53- سليمان الخضري الشيخ: الفروق الفردية في الذكاء، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ط2، 1978).

54- سيد الطوخي: دراسة العلاقة بين القدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال العلوم الطبيعية وعدد من العوامل الدافعية والانفعالية، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (جامعة عين شمس، كلية التربية، 1979).

55- سالم صديق أحمد: دراسة لفاعلية كل من أساليب التأثير المباشر وأساليب البصيرة في العمل مع المشكلات السلوكية، دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الإعدادية، (القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، دكتوراه، غير منشورة، 1981).

56- سيد محمد صبحي: أطفالنا المبتكرين (دراسات في الصحة النفسية للطفل)، (القاهرة: المطبعة التجارية الحديثة، 1987).

57- سامية عبد الرحمن همام: دراسة للمشكلات الاجتماعية والنفسية للطلاب المبتكرين ودور خدمة الفرد في مواجهتها، رسالة ماجستير، غير منشورة، (جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، 1988).

58- صفوت فرج: تنقية لختبارات القدرات الإبداعية، دراسة عملية ومنهجية لمقاييس الإبداع، (رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1975).

59- صائب أحمد إبراهيم: الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1978).

60- عبد المنعم شوقي: تنمية المجتمع وتنظيمه، (القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، 1978).

61- عبد السلام عبد الغفار: عن الابتكار، (القاهرة: صحيفة التربية، العدد الأول، 1964).

62- عبد المنعم شوقي: مناهج الرعاية الاجتماعية في المجتمع الاشتراكي، (القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة، 964).

63- عبد الحليم محمود السيد: القدرات الإبداعية وعلاقتها بالسمات المزاجية للشخصية، رسالة ماجستير، غير منشورة، (جامعة القاهرة: كلية الأداب، 1968).

64- عطية محمود هنا: اختبار الشخصية المرحلة الإعدادية والثانوية، كراسة التعليمات (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1969).

65- عثمان لبيب فرج: الشخصية والصحة العقلية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1970).

66- عبد السلام عبد الغفار: دليل لختبارات القدرة على التفكير الابتكاري (القاهرة: ط3، دار النهضة العربية، 1970).

67- عادل الدمرداش: الإدمان مشكلة متعددة الأسباب، مجلة الطب النفسي الإسلامي القاهرة الجمعية العالمية الإسلامية لصحة النفسية، السنة الرابعة، العدد الرابع عشر 1988.

68- عبد الحليم محمود السيد: الإبداع والشخصية دراسة سيكلوجية، (القاهرة: دار المعارف، 1971).

69- عبد السلام عبد الغفار: مقياس (ف.ن) للتعرف على المستويات العليا في القدرة على الإنتاج الابتكاري في مجال الفنون التشكيلية، (القاهرة: المجلة الاجتماعية تتومية، العدد الثالث، سبتمبر 1972).

70- عبد السلام عبد الغفار: في طبيعة الإنسان، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1973).

71- عبد الحليم محمود السيد: السياق النفسي الاجتماعي للابداع، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (آداب القاهرة، 1974).

72- عبد السلام عبد الغفار: التفوق العقلي والابتكار، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1977).

73- عبد الفتاح عثمان: المدارس المعاصرة في خدمة الفرد، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1979).

74- عبد الفتاح عثمان: خدمة الفرد في المجالات النوعية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1980).

75- عبد الفتاح عثمان: خدمة الفرد في المجتمع النامي، (القاهرة: ط1، مكتبة الأنجلو

المصرية، 1980).

76- عفاف عويس: تنمية القدرات الإبداعية عن طريق النشاط الدرامي الخلاق، رسالة ماجستير، غير منشورة، (جامعة عين شمس، كلية البنات، 1980).

77- عبد الصبور إبراهيم سعدان: أثر ممارسة العلاج الأسري في التوافق الشخصي والاجتماعي للأطفال المودعين بالأسر البديلة، (القاهرة: رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، 1980).

78- عبد الحليم محمود السيد: الأسرة وإبداع الأبناء، (القاهرة: دار المعارف، 1980).

79- عبد الفتاح جلال وآخرون: استراتيجيات مقترحة لمحو الأمية في الوطن العربي (إستراتيجية الاتصال) (المنوفية سرس الليان، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار 1976).

80- عبد العال حسن أبو سيف: دراسة مكونات القدرة الابتكارية المهمة في الإنتاج الابتكاري في علم الطبيعة، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (جامعة عين شمس، كلية التربية، 1981).

81- علي محمد محمد الديب: اتجاهات التسلط والإهمال في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري، (القاهرة: جامعة عين شمس، كلية البنات، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، 1981).

82- عبد العزيز فهمي النوحي: نظريات خدمة الفرد (الكتاب الثاني)، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ط2، 1984).

83- عبد الناصر عوض أحمد جبل: العلاقة بين ممارسة أسلوب العلاج الأسري مع حالات النزاعات الزواجية وبين أداء الأسرة لوظائفها، (القاهرة: جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، رسالة ماجستير، غير منشورة، 1985).

84- عبد الستار إبراهيم: ثلاثة جوانب من التطور في عالم الإبداع، الظاهرة الإبداعية، (الكويت: وزارة الإعلام، عالم الفكر، مجلة دورية فصلية، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، مارس 1985).

85- عبد المنعم أبو حشيش: العلاقة بين ممارسة طريقة خدمة الجماعة والعدوانية في سلوك تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، 1985).

86- عبد الله محمود سليمان: عوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة، مجلة العلوم الاجتماعية، (الكويت: جامعة الكويت، العدد الأول، المجلد الثالث عشر، 1985).

87- عبد الحليم رضا عبد العال وآخرون: سلسلة كتب في تنظيم المجتمع، أجهزة وحالات في تنظيم المجتمع (القاهرة: توت للدعاية والطباعة والنشر، ط1، 1985).

88- عبد الحليم رضا عبد العال: الخدمة الاجتماعية المعاصرة، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1985).

89- عماد عبد المسيح يوسف: دراسة سيكومترية لبعض القدرات التعليمية الأساسية لدى أطفال الحضانة المبتكرين وغير المبتكرين، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (المنيا: كلية التربية جامعة المنيا، 1986).

90- عزة صالح الألفي: استخدم العلاج الجماعي لتعديل بعض الحاجات والضغوط لدى الأطفال المحرومين، (المؤتمر الثاني لعلم النفس بمصر، إبريل 1986).

91- عبد المنعم شوقي، بركيسة طه (إشراف): تطوير مناهج الدراسة لإعداد الأخصائيين الاجتماعيين في جمهورية مصر العربية (دراسة استطلاعية)، (قسم الاجتماع بكلية الآداب جامعة المنيا بالتعاون مع المجلس الأعلى للجامعات، ط2، 1987).

92- عبد الحليم رضا عبد العال: البحث في الخدمة الاجتماعية، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1988).

93- عادل صادق: في بيتنا مريض نفسي (القاهرة: دار الحرية، العدد 19، 1988).

94- عبد الحليم محمود سليمان، فؤاد أبو حطب: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (مقدمة نظرية)، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1988).

95- عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (كراسة التعليمات)، (تعليمات التصحيح)، (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1988).

96- فاطمة مصطفى الحاروني: خدمة الفرد في محيط الخدمات الاجتماعية، (القاهرة: الطبعة الثالثة، الجزء الأول، مطبعة السعادة، 1969).

97- فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان: التفكير (دراسات نفسية)، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1972).

98- فاروق عبد الرحمن أبو عوف: مدى صلاحية اختبار بقع الحبر لرورشاخ لقياس الابتكارية، (رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، جامعة عين شمس، كلية التربية، 1976).

99- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1980).

100- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوي، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1980).

101- فؤاد سيد موسى: نحو استخدام برنامج متطور في طريقة العمل مع الجماعات لزيادة معدل نمو القدرات الابتكارية لدى أعضاء الجماعة، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1983).

102- فاطمة حلمي حسن فرير: دراسة مركز التحكم وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، بحث غير منشور، (جامعة الزقازيق، كلية التربية، 1984).

103- فؤاد أبو حطب، عبد الله محمود سليمان: التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات، الصورة أ، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1988).

104- فؤاد زكريا: التفكير العلمي (الكويت، عالم المعرفة، ط3، 1988).

105- ك - هول، ج. لندري (ترجمة) فرج أحمد فرج وآخرون: نظريات الشخصية، (القاهرة: دار الفكر العربي، 1969).

106- كاميليا عبد الفتاح: العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1975).

107- كمال سعيد صالح: تأثير التنشئة الاجتماعية على أداء المرأة لدورها، المجلة الاجتماعية القومية (عدد خاص عن المرأة)، (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مجلد 14، عدد 1-3، 1977).

108- كمال إبراهيم مرسي: القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، (القاهرة: دار النهضة المصرية، 1988).

109- كمال دسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1979).

110- لويس كمال مليكة (إعداد): اعتبار الشخصية المتعددة الوجه، كراسة التعليمات،

(القاهرة النهضة المصرية، 1986).

111- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، (القاهرة: المطبعة الأميرية، 1926).

112- ماريان شيفل: الطفل الموهوب في الفصل العادي (ترجمة) رياض عسكر(القاهرة: سلسلة الألف كتاب، الكتاب رقم 179، وزارة التربية والتعليم، 1958).

113- مصطفى سويف: الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، (القاهرة: دار المعارف المصرية، ط2، 1959).

114- محمد نسيم رأفت: بحث الطلبة المتفوقين (الجزء الأول)، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، اللجنة الدائمة للبحوث، 1961).

115- محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1965).

116- محمد عماد الدين إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، (القاهرة: الطبعة الثانية، مكتبة النهضة العربية، 1970).

117- محمد ثابت علي الدين: العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وأنماط التربية الأسرية، (رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة المنصورة كلية التربية، 1973).

118- محمد شريف علي صقر: دراسة استطلاعية لتسجيل الحالات الفردية التي يقوم بها الأخصائي في المدارس التابعة لإدارتي مصر الجديدة وشرق القاهرة التعليمية، (القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، رسالة ماجستير، غير منشورة، 1974).

119- مصطفى أحمد تركي: الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، (القاهرة: دارا لنهضة العربية، 1974).

120- ممدوح محمد سليمان: دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية في تنمية كل من التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، (القاهرة: رسالة ماجستير، بحث غير منشور، كلية التربية جامعة الأزهر، 1976).

121- محمد الخالد الطحان: دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، جامعة عين شمس، كلية التربية،

1977).

122- محمد السعيد عبد الحليم: الاتجاهات الوالدية السوية وعلاقتها بالابتكار لدى البنين والبنات، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس، 1977).

123- ممدوح عبد المنعم الكيلاني: بحوث تربوية ونفسية (المنصورة: مكتبة ومطبعة النهضة، 1978).

124- محمد عاطف غيث وآخرون: قاموس علم الاجتماع، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979).

125- مصطفى فهمي: التوافق الشخصي و الاجتماعي، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1979).

126- مرزوق عبد المجيد: المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في الأسرة وعلاقته بالتفكير الابتكاري للأبناء في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، (جامعة الإسكندرية، كلية التربية، 1981).

127- محمود منسي، ومرزوق عبد المجيد: التفكير الابتكاري لدى أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، (المؤتمر العلمي الثاني لبحوث التربية الرياضية بالأسكندرية، 1981).

128- محيي الدين أحمد حسين: العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين، (القاهرة: دار المعارف، ط1، 1981).

129- محمد محمد عبد الله شوكت: دراسة للعلاقة بين عدد من القدرات العقلية وبعض المتغيرات البيئية بين مراهقي المجتمع المصري، رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، (تربية عين شمس، 1982).

130- محمد سلامة آدم: المرأة بين البيت والعمل، (القاهرة: سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب التاسع والأربعون، دار المعارف، ط1، 1982).

131- مديحة محمود محمود الجنادي: دراسة تحليلية لبعض الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بتقبل الذات وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين (رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، جامعة أسيوط، كلية التربية، 1984).

132- منير البعلبكي: المورد قاموس إنجليزي – عربي،(بيروت:درا العلم للملايين، 1984).

133- مريم إبراهيم حنا: ممارسة خدمة الفرد من منظور سيكلوجية الذات لعلاج مشكلات السلوك العدواني لتلميذات المرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمنطقتي الزيتون وشرق القاهرة التعليمية، (رسالة دكتوراه، بحث غير منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1987).

134- محمد شريف علي صقر: دراسة تجريبية مقارنة لاستخدام أسلوبي العلاج الأسري وسيكولوجية الذات عند العمل مع حالات النزاعات الزوجية، (القاهرة: المؤتمر العلمي الأول لكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، ديسمبر 1987).

135- محمد سيد خليل: سيكولوجية الاتصال >تطبيقات في مجال تعليم الكبار<، دراسات سكانية، (القاهرة: المجلس القومي للسكان، مجلد 13، عدد 74، مارس 1987).

136- مجلة علم النفس،(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد السادس، يونيه 1988).

137- ملاك جرجس: مشاكل الأطفال النفسية، (القاهرة: مؤسسة أخبار اليوم، كتاب اليوم الطبي، العدد 78، سبتمبر 1988).

138- محمد عماد فضلي: أسرار الطب النفسي، (القاهرة: مؤسسة أبخار اليوم، كتاب اليوم الطبي، العدد 79، أكتوبر 1988).

139- مجلة الصحة النفسية: (القاهرة: الجمعية المصرية للصحة النفسية، مجلد 23، 1982).

140- معتز سيد عبد الله: الاتجاهات التعصبية، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 137، مايو 1989).

141- محمد حمزة أمير خان: التفكير الابتكاري، دراسة مقارنة بقين الطلبة السعوديين والنيجيريين، مجلة العلوم الاجتماعية، (الكويت: جامعة الكويت، المجلد السابع عشر، العدد الأول، 1989).

142- نجيب اسكندر وآخرون: الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، (القاهرة: مؤسسة المطبوعات، 1960).

143- ناهد عباس حلمي: دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مع المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الجيزة التعليمية، (القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، رسالة ماجستير، غير منشورة، 1976).

144- نادية عبده عواض أبو دنيا: تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، (رسالة دكتوراه بحث غير منشور، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1986).

145- ناهد عباس لحمي: معوقات ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي، (القاهرة: المؤتمر العلمي الأول لكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، ديسمبر 1987).

146- هيلين فيشر دارو، فان ألين: النشاط الثقافي والتعلم الخلاق، ترجمة مصطفى فهمي، نجيب اسكندر، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1963).

147- هدى بدران: تنظيم المجتمع، (الجيزة: مطبعة المليجي، 1969).

148- يوسف مراد (إشراف على الإصدار): الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الأول، (القاهرة: دار المعارف، 1954).

149- يوسف ميخائيل أسعد: رعاية المراهقين، (القاهرة: مكتبة غريب، 1977).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

150- Allport, G.W.: Pattern and growth in personality, N.Y، Henry Holt, 1961.

151- Applbaum, R.: The process of group communication (Chicago, science research associates Inc, 1974).

152-.Barron, F.: Creativity and psychological health, (N.Y: D. Van Nostrond Con., 1963).

153- Behing, J.: An Experimental study to measure the effictiveness of caseword service, (Columbia Ohio: Franklin country Welfare department, 1961).

154- Beloom, M. and R.B. steephen: Evaluating one, effectiveness and efficiency, In: Social work (Journal of national association of social workers, vol. 22, 1977).

155- Bison, H.: The philosophy of social work. Washington Puble. Affairs, 1952.

156- Briur, S. and H. Miller: Problems and issues in social casework, (N. Y., Columbia Un. Press, 1971).

157- Brown, R.A.R.: Structure and function in primitive society, (Glencoe, the free press, 1955).

158- Brown, F.F.: The relationship between gifted children's creative thinking abilities and their patent's perception of the family environment, Ph. D. University of Louisville, 1979.

159- Burgess, E.W.: The family as a unity of interacting personalities, In: Gerald. D. Erickson and Terrence. P.Hogan: Family therapy an introduction to theory and technique, (California: Cole Publishing. Company Monterey, 1972).

160- Chambers, J.A.: Relating personality and biographical factors to scientific creativity, (Psychol monographs, No: 78, Whole S 84), 1964.

161- Churchill, P.M.: Creativity and locus of control in junior high school students, In: Dissertation abstracts international, Vol. 37 (H.A), 1976.

162- Datta, L. and M. Parloff: On the relevance of authority parent-child relationship and early scientific., The proceedings of 75 thc convention A.P.A., 1967.

163- Davis, G.A. and J. A. Scott (Eds): Training creative thinking, N.Y. Holt Rinehart, 1971.

164- Elson, B.F.: Creative ability and perceived parent, child relations, Ph. D. North texas state University 1969: 86.

165- Fuller, J.S.: Duo therapy case studies; process an techniques, social case work, N.Y. vol. 58, No, 2, 1977.

166- Germain, C.B.: An ecological perspective in casework practice. In: Social casework, June, 1973.

167- Germain, C.B. and Alex Gitterman: The life model of social work practice. N.Y. Columbia University Press, 1980.

168- Getzeles, J.W.: Creativity, In: R.L. Ebel (ed), Encyclopedia of educational research (4 th ed) N.Y. Macmillan company, 1969.

169- Glick, E.D. and D. R. Kessier: Marital and family therapy N.Y. Grune and

straffon Inc, second edition, 1980.

170- Goldenberg. I. and H. Goldenberg: Family therapy and overview, California Brooks, Cole publishing company, 1980.

171- Goldstein, H.: Social work practice a unitary approach, (Columbia, South Carolina, press, 1973.

172- Goldstein, H.: Knowledge base of clinical social work In: Social work, vol. 25, No. 3, 1980.

173- Grace, B.M.: A comparison of three creative problem solving methodologies., In dissertation abstracts international, vol. 45, No. 2, 1984.

174- Guilford, J.P.: A Revised structure of intellect studies of optitudes of high Level reports form psycolo. Lab. Univ. of S. Califor. No. 19, 1975.

175- Guilford, J.P.: The nature of human intelligence, N.Y. Mc Grow Hill, Co., 1967.

176- Guilford, J.P.: Some theoretical vieus of creativity. In: H. Helson, W. Bervan, (ed), contemporary East west press, P.V.T LTD, 1969.

177- Haley, J.: Strategies of Psychotherapy, N.Y. Grune and Stratton, 1974.

178- Halleck, S. L. : Family therapy and social change. In: Social casework (N.Y., vol. 57, No. 8, 1976).

179- Hamed, S. A.: Patterns of relationship in the Egyption family, Cairo: The first scientific conference for social work, Helwan University, Faculty of social work, 9-10 December, 1987.

180- Harrison, J.B. Variables of home environment associated with creativity in children, dissertation Abstract International, vol. 33, No. 8, 1972. A.

181- Heward, W.L. and M.D. obiansky: Exceptional children An introductory survey of special education (London, A Bell, Howell company, 1985).

182- Hewtt, F.M. and F.D. Taylor: The emotionally disturbed child in the

classroom, Boston, Allyn and Bacon, I.N.C., 1980).

183- Isakson, S.G.: Center for studies in creativity, state University college at Baffalo", In: The conference on development of human potentialies, Ain Shams University, Cairo, December, 1988.

184- Kennedy, B. W.: "Relationships of parental acceptance of individuality, parental creative behavior to the creative thinking ability of fifth grade parochial school children". Dissertation Abstracts International, vol. 40, No. 11, 1980.

185- Levand, D.L.: Family therapy as a Necessary component of family therapy. (Michigan: the free press, 1976).

186- Machinion, D.W.: Creativity, Noth Holdand publishing comp, 1970.

187- Mercer, C.D.: Students with learning disabilities, Second edition, Ohio, Howeel company, 1987.

188- Minuchin, S.: Families and family therapy .N.Y. Harvard Un. Press, 1976.

189- Nasluno, S.R.: life space interviewing: descriptive analysis of crisis intervention with emotionally disturbed children in a special education school, In dissertation Abstracts international, vol. 45, No. 8 February, 1985.

190- Osborn, A.: Applies Imagination, New York, Scibner, 1957.

191- Parko, E.M.: Developmental and experimental factors in creative problem solving in school age children IN: Disseratation Abstracts international, vol. 45, No. 8, February, 1985.

192- Perlman, H.H.: Social work method; A review of the pst decade, Trends in social work practice and Knowledge, (N.Y., NASW, 1966).

193- Phillips, V.K.: The effect of social facilitation on creative behavior, Ph. D., University of Georgia, 1975.

194- Pincus, A. and A. Minahan: Social work practice model and method, (N.Y, F.E. Peacock pull-ishers, In. C. 1973).

195- Porkeach, M.: The Nature of human values, (N.Y. The free press, 1973).

196- Reid, W.J.: The task-centered system, N.Y. Columbia University press, 1978.

197- Ross, A. O.: Psychological Disorders of children, (2nd edition), N.Y. Mc. Graw Hill, Inc. 1980.

198- Rossman, J.: Industrial Creativity the psychology of the inventor, N.Y. Univ.: Books, 1964.

199- Satir, V.M.: The family as a Treatment unit., In: changing family as a treatment unit., In: Changing families, (N.Y. Grune stratten, 1971).

200- Scherz, F.H.: Family treatment concepts. In: Social casework, vol. 57, No. 8, 1976.

201- Schwartz, P.: The antecedents of creativity in young children and their relation to parental authoritarianism and other variables. Ph. D. In: Dissertation Abstracts International. Vol 36, No. 10, 1976.

202- Siporin, M.: Introduction to social work practice. N.Y. Macmillan, 1975.

203- Skinner, S.W.: Family therapy the Treatment of natural systems. (N.Y. Routledge & Kegan Poul, 1987).

204- Taber, L.R. and R.H. Taber: Social casework. In: Social work methods of practice, Columbia University press, 1973.

205- Tilbury, D.E.F: Casework in context. (N.Y. Pergaman Press, 1977).

206- Torranco, E.P.: Exploration in creative thinking in the early school years. In: C. Taylor Barron (Ed.), Scientific Creativity: its recognition and development, N.Y.: John Wiley and Sons, Inc., 1963.

207- Torranco, E.P.: Creativity and it's educational implication for the gifted. N.Y. Minnesota Univ. press, 1968.

208- Torranco, E.P.: Combining Creative problem solving with creative

expressive activies in the education of disadvantaged young people. An Evaluation report of creativity workshop for disadvantaged children-conducted in 1971– vol. 6, No. 1. First quarter.

209– Torranco, E.P. and others: Hand look for training future problem solving program. (N.Y. Nebrasko department of education, 1981).

210– Turner, J.H.: The structure of sociology theory. (California, the Dorsey press, 1978).

211– Tzuhui, W.: Relationships among levels of creative thinking abilities, identifying creative products. In: Dissertation Abstracts international, vol. 45, No. 10, April, 1985).

212– Werner, H.D.: cognitive theory., In: Francis J. Turner: Social work treatment, N.Y. The free press, 1974.

213– William, F.: Models for encouraging creativity in the classroom., In: E.P. Torrance and others Educating the ablies, F.E. Peacook Pul, co, 1980.

214– Wlsh, F.: Normal family processes. (N.Y., the Guilford press, 1982).

215– Wood, K.M.: Casework effectiveness: a new Look at the research evidence. In: Social work, vol. 23, No. 6., N.Y. Journal of the national association of social workers, November, 1978.

الـــملاحـــق

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة بيانات معرفة بالطالب

1) الاسم/...

2) السنة الدراسية/...

3) الديانة: مسلم ( ). مسيحي ( ).

4) السن : أقل من 11 سنة ( )، 11 – ( )، 12 – ( )، 13 – ( )، 14 – ( )، 15 سنة فأكثر ( ).

5) العنـــوان: شـــقة رقـــم ( ) بـــ المنـــزل رقـــم ( ) بشارع............ بحي.................. بنها.

6) هل أي من الوالدين أو كلاهما متوفى؟ نعم ( )، لا ( ).

7) في حالة لا.

– هل تعيش بصفة مستمرة مع الوالدين معا؟ نعم ( )، لا ( ).

– في حالة نعم.

8) هل أي من الوالدين أو كلاهما يعمل خارج الوطن في الوقت الحالي؟

نعم ( )، لا ( ).

– في حالة لا.

9) ما عمل والدك؟

10) كم عمره ؟

أقـــل مـــن 35 ســـنة ( )، 35– ( )، 40 – ( )، 45– ( )،

50 – ( )، 55 – فأكثر ( ).

11) هل تعمل الأم؟ نعم (   )، لا (   ).

– في حالة نعم.

12) ما نوعية عملها..

13) ما هو دخلكم الشهري بـ الجنية المصري تقريبا؟

أقل من خمسين جنيه (   ) 500 – (·)، 100 – (   )، 150 – (   )، 200 – (   )، 250 – ( )، 400 – ( )، 450 – ( )، 500 فأكثر ( )

14) هل لك أخوة ذكور أو إناث أشقاء؟ نعم (   )، لا (   ).

15) كم عدد أفراد أسرتكم بما فيهم الوالدين :4 أفراد ( )، 5 ( )، 6 ( )، 7 ( )، 8 ( )، 9 ( )، 10 فأكثر ( ).

16) هل سبق أن أصبت بأي من الأمراض النفسية أو العقلية ؟

نعم (   )، لا (   ).

في حالة لا.

17) هل سبق أن وجه إليك إنذار لتكرار غيابك بالمدرسة ؟

نعم (   )، لا (   ).

18) هل سبق أن فصلتك المدرسة ثم أعادت قيدك؟ نعم (   )، لا (   ).

19) هل سبق لك الرسوب في أي سنة دراسية ؟ نعم (   )، لا (   ).

في حالة نعم.

20) في أي سنة دراسية رسبت؟

خالص شكري

الباحث

جامعة حلوان
كلية الخدمة الاجتماعية
قسم خدمة الفرد

ملحق رقم (2)

مقياس بعض أنواع السلوك الظاهر
لتلاميذ المرحلة الإعدادية

أخي التلميذ....

نحن جميعا نتعرض لمواقف مختلفة نقابلها في حياتنا اليومية ونتصرف فيها بطريقة قد تتفق أو تختلف مع طريقة الآخرين التصرف، وفي أي فإن سلوكنا يتفق مع فرديتنا وطبيعة شخصيتنا، فهدفنا أن تكون لدى كل منا شخصية واضحة ومميزة.

وفيما يلي سنعرض عليك عبارات تدل على بعض أنواع السلوك الظاهر بين زملائك والمنتشر بين من في مثل سنك، والمطلوب منك أن تحدد رأيك أمام كل عبارة، بغض النظر عن آراء الآخرين، فليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالهدف معرفة تصرفك أنت ورأيك الشخصي.

- وفي حالة اتفاق العبارة دائما مع سلوكك أكتب علامة (√) تحت خانة دائما.
- بنما في حالة اتفاق العبارة أحيانا مع سلوكك أكتب علامة (√) تحت خانة أحيانا.
- أما إذا كانت العبارة لا تتفق سوى نادرا مع سلوكك فاكتب علامة (√) تحت خانة نادرا.

وإني إذ أسجل لك شكري وتقديري لتعاونك المخلص معي.
لأتمنى لك النجاح والتوفيق دائما بإذن الله تعالى

الباحث

عبد الناصر عوض أحمد جبل
مدرس مساعد بكلية الخدمة الاجتماعية
جامعة حلوان

مقياس بعض أنواع السلوك الظاهر

لتلاميذ المرحلة الإعدادية (ق - أ - ت - ع)

م	العبارة	تتمشى العبارة مع سلوكي		
		دائما	أحيانا	نادرا
1	لا أقوى على مواجهة مشكلاتي بمفردي.			
2	النوم الكثير في الحالات الضيق مفيد.			
3	أعاند إذا طلب مني أحد أفراد أسرتي المذاكرة.			
4	أرمي الشيء الذي أمامي لحظة غضبي.			
5	أشك في صحة أي عمل أقوم به.			
6	لا أبادر بعمل شيء إلا إذا طلب مني ذلك.			
7	لا أعطي أهمية لتهديد الآخرين لي.			
8	أضرب نفسي عندما يضايقني أحد.			
9	أشعر بالحزن وأنا في مواقف الفرح.			
10	أشبع رغباتي في الخيال.			
11	أعمل عكس ما يطلب مني بالأسرة.			
12	أشتم من يضايقني بألفاظ نابية.			
13	تراودني فكرة الموت لأهلي وأعزائي.			
14	عندما يزورني أحد زملائي بمنزلي أكون عصبيا.			
15	لا أخبر أسرتي بتصرفاتي.			
16	أشخبط في كتب وكراسات زملائي لأغيظهم.			
17	يصعب علي النوم عندما أستيقظ ليلا.			
18	لا أهتم بفقد أصدقائي وانصرافهم عني.			
19	لا أحرص على العودة للمنزل في موعدي لمضايقة الأسرة.			
20	أسعد بالوقيعة بين زملائي.			
21	أخاف من أمور عديدة دون سبب واضح.			
22	أشعر بالغربة في بيتي ووسط أهلي.			

م	العبارة	تتمشى العبارة مع سلوكي		
		دائما	أحيانا	نادرا
23	لا أحتمل توجيهات الآخرين لي.			
24	أضرب زملائي إذا ضايقوني.			
25	لا أقوى على مناقشة دروسي مع أساتذتي.			
26	لا أجري الآخرين في الضحك والفرفشة.			
27	أتحدى المدرسين عندما يضايقوني.			
28	ألفق التهم للآخرين لكي أغيظهم.			
29	لست سعيدا مثل باقي البشر.			
30	أستمتع بوحدتي وبعدي عن الناس.			
31	لا أحرص على الحضور والانصراف للمدرسة في المواعيد الرسمية.			
32	أحقد على من هم أشطر مني.			
33	أتلعثم في الحديث أمام الآخرين.			
34	أرى أن الكل عمل.			
35	أتجاهل ما أكلف به من واجبات مدرسية.			
36	أحب عمل مقالب في أصدقائي.			
37	نومي خفيف وأقل همسة تصحيني.			
38	يصعب علي طلب شيء احتاجه من شخص لا أعرفه.			
39	ليس مهما حضوري كل الحصص بالمدرسة.			
40	أكذب في الحديث عندما أريد إيذاء أحد.			
41	تنساب دموعي عندما أتعرض للنقد.			
42	لا أحب تكوين صداقات عديدة.			
43	أغضب على الأكل في المنزل بشكل ملحوظ.			
44	أغش في اللعب لكي أفوز على الآخرين.			
45	لا أستطيع التركيز في المذاكرة.			

م	العبارة	تتمشى العبارة مع سلوكي		
		دائما	أحيانا	نادرا
46	أفضل بقائي بالمنزل عن الخروج للتنزه رغم فراغي.			
47	أتعمد ترك بعض أدواتي الدراسية بالمنزل رغم علمي بحاجتي إليها بالمدرسة.			
48	أستمتع بإذلال من يطلب مني أمر ما.			
49	لا أطيق الامتحانات الشفوية.			
50	خجلي يمنعني من مشاركة زملائي في أنشطتهم المختلفة.			
51	أتأخر عن موعد طابور الصباح بالمدرسة متعمدا.			
52	أتمادى في خصام الآخرين بدون سبب.			
53	لم أعد كمقبل على الحياة مستمتع بمباهجها.			
54	ارتبك عندما أقوم بزيارة أحد.			
55	أخالف آراء الآخرين حتى لو كانت صحيحة لأثبت ذاتي.			
56	أدفع وازاهم زملائي على سلم المدرسة متعمدا وقوعهم.			
57	أثور وأغضب لأتفه الأسباب.			
58	أخجل من تصرفاتي أمام الآخرين.			
59	لا أبالي باحترام من يكبرني في السن.			
60	أكون عنيفا وأنسى نفسي عندما أتشاجر مع الآخرين.			
61	ارتعش وأعرق عندما أرغب في عمل ما.			
62	لو الدنيا اتهدت >محكيش< مشاكلي لحد.			
63	أتعمد المشاغبة في الفصل لأظهر أمام زملائي.			
64	الزعيق والصراخ وسيلتي لإرهاب الآخرين مني.			
65	ينتابني إحساس بأنني سأفشل مستقبلا.			
66	أشعر بالملل السريع عندما أمارس أي نشاط.			
67	أثور وأغضب إذا لم أحصل على النقود التي أطلبها من أسرتي.			
68	أميل إلى الكتابة على الحوائط في دورات المياه وغيرها.			

م	العبارة	تتمشى العبارة مع سلوكي		
		دائما	أحيانا	نادرا
69	يصعب علي تكوين صداقات مع زملائي.			
70	لا أهتم بملابسي ومظهري العام.			
71	أتجاهل محاولات استرخائي وصلحي عندما أغضب.			
72	تتمزق كتبي وكراريسي أسرع من زملائي.			
73	أستسلم بسهولة للنقد ويضطرب تفكيري.			
74	أفضل الجلوس آخر الفصل حتى لو وجد مكانا خاليا بالإمام.			
75	أتحدى رغبة أسرتي في علاقتي بزميل ما رغم اقتناعي بصحة الرأي.			
76	أتنمز المدرسين في الحصص أو خارجها.			
77	أعصابي متوترة وروحي في مناخيري.			
78	لا أحرص على زيارة أقاربي وأصدقائي.			
79	أفعل ما أريد بغض النظر عن رأي أسرتي.			
80	لا أحب المحافظة على أثاث المدرسة ومبانيها.			
81	يدق قلبي بسرعة عندما ألتقي بشخص غريب.			
82	أتردد قبل الدخول للسلام والترحيب بضيوف في منزلنا.			
83	لا أشتري أي طلبات للأسرة حتى لو ألحت في طلب ذلك.			
84	أرمي فضلات الطعام والورق بالشارع دون تردد.			
85	ثقتي في نفسي ضعفت عن الماضي.			
86	لا أتكلم مع أشخاص لا أعرفهم حتى لو تطلب الأمر الكلام.			
87	لا يجرؤ أحد على الكلام معي بسهولة.			
88	أهوى مضايقة جيراني.			
89	يلازمني إحساس بالمرارة والتعاسة.			
90	أعتقد أن الناس غير متفهمة لشخصيتي.			
91	أغضب على ما تشتريه لي أسرتي من ملابس.			

م	العبارة	تتمشى للعبارة مع سلوكي		
		دائما	أحيانا	نادرا
92	أفتح الراديو أو التليفزيون بصوت عالي.			
93	لا أقوى على شراء بعض مستلزماتي بمفردي.			
94	أرتبك ولا أقوى على التحدث مع الجنس الآخر.			
95	أشخط في أي فرد بالأسرة يعمل تصرف ميعجبنيش.			
96	أفتح شنط زملائي وآكل سندوتشاتهم دون علمهم.			
97	أعتقد أنني سأفشل في زواجي مستقبلا.			
98	لا أجد ما أتكلم فيه عندما أكون مع زملائي.			
99	أدخل الحجرة وأرزع الباب خلفي عندما أزعل منهم في البيت.			
100	أستمتع بضرب من هم أصغر مني سنا.			

اسم الطالب :

السنة الدراسية : السن:

تاريخ إجراء الاختبار:

مع كل شكري وتقديري لتعاونكم المثمر ،،

الباحث

ملحق رقم (3) اختبار الشخصية

للمرحلة الإعدادية والثانوية

إعداد

دكتور عطية محمود هنا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

الاسم :.................. تاريخ الميـــــــــــلاد:......................

المدرسة:......................... الســــــــــــــن:......................

الجنس:.......................... الصف والفصل :....................

القسم الأول	القسم الثاني
أ- الاعتماد على النفس	أ – المستويات الاجتماعية.
ب – الإحساس بالقيمة الذاتية.	ب – المهارات الاجتماعية.
ج- الشعور بالحرية.	ج- – التحرر من الميول المضادة للمجتمع.
د – الشعور بالانتماء.	د – العلاقات في الأسرة.
هـ- – التحرر من الميول إلى الانفراد.	هـ- – العلاقات في المدرسة.
و – الخلو من الأعراض العصابية.	و – العلاقات في البيئة المحلية.
ومجموع التكيف الشخصي	مجموع التكيف الاجتماعي.

التكيف العام

القسم الأول (أ)

1) هل تستمر في العمل الذي تقوم به حتى ولو كان متعبا؟ نعم لا

2) هل يصعب عليك أن تحتفظ بهدوئك عندما تصبح الأمور سيئة ؟ نعم لا

3) هل تتضايق عندما يختلف معك الناس؟ نعم لا

4) هل تشعر بعدم الارتياح عندما تكون مع مجموعة لا تعرفها من الناس؟ نعم لا

5) هل يصعب عليك أن تعترف بالخطأ إذا ما وقعت فيه؟ نعم لا

6) هل تجد أن من الضروري أن يذكرك شخص ما بعملك حتى تقوم به؟ نعم لا

7) هل تفكر عادة في نوع العمل الذي تود أن تقوم به ؟ نعم لا

8) هل تشعر بالمضايقة عندما يهزأ منك زملاؤك في الفصل؟ نعم لا

9) هل يصعب عليك أن تقابل الناس >أو أن تعرفهم بالآخرين<؟ نعم لا

10) هل تشعر عادة بالأسى على نفسك حينما يصيبك ضرر؟ نعم لا

11) هل تعتقد أن من الأسهل عليك أن تقوم بما يخططه لك أصحابك من أن ترسم خططك بنفسك؟ نعم لا

12) هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون أن يسيطروا عليك؟ نعم لا

13) هل يسهل عليك أن تتحدث إلى الناس ذوي المراكز العالية؟ نعم لا

14) هل تخسر أصدقاؤك عادة في اللعب؟ نعم لا

15) هل من عادتك أن تكمل ما تبدأ به من أعمال؟ نعم لا

القسم الأول (ب)

16) هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون أن يسيطروا عليك؟ نعم لا

17) هل تعتقد أن عددا كبيرا من الناس (حقراء)؟ نعم لا

18) هل يعتقد معظم أصدقائك أنك شجاع قوي؟ نعم لا

19) هل يطلب منك عادة أن تساعد في إعداد الحفلات؟ نعم لا

20) هل يعتقد الناس أن لديك أفكارا جيدة ؟ نعم لا

21) هل يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال؟ نعم لا

22) هل تعتقد أن الناس يظلمونك عادة ؟ نعم لا

23) هل يظن زملاؤك في الفصل أنك ذكي مثلهم ؟ نعم لا

24) هل يسر الزملاء الآخرون أن تكون معهم؟ نعم لا

25) هل تعتقد أنك محبوب من زملائك ؟ نعم لا

26) هل تعتقد أن من الصعب عليك أن تنجز ما تقوم به من عمل؟ نعم لا

27) هل تشعر بأن الناس لا يعاملونك بما ينبغي؟ نعم لا

28) هل تعتقد أن معظم الناس الذين تعرفهم لا يحبونك؟ نعم لا

29) هل تعتقد أن الناس يظنون أنك سوف تنجح في عملك حينما تكبر؟ نعم لا

30) هل تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة ؟ نعم لا

القسم الأول (جـ)

31) هل يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم الأمور؟ نعم لا

32) هل يسمح لك بأن تختار أصدقاءك ؟ نعم لا

33) هل يسمح لك بأن تقوم بمعظم ما تريد القيام به ؟ نعم لا

34) هل تشعر بأنك تعاقب بسبب الأمور التافهة كثيرا ؟ نعم لا

35) هل تأخذ من المصروف ما يكفيك ؟ نعم لا

36) هل يسمح لك عادة أن تحضر الاجتماعات التي يحضرها من هم في سنك ؟ نعم لا

37) هل يسمح لك والداك بأن تساعدهما في اتخاذ القرارات ؟ نعم لا

38) هل يوجه إليك التوبيخ لأمور ليست لها أهمية كبيرة ؟ نعم لا

39) هل يسمح لك بأن تذهب إلى السينما والملاهي بالقدر الذي يسمح به لزملائك؟ نعم لا

40) هل تشعر بأن أصدقاءك أكثر حرية منك في القيام مما يريدون؟ نعم لا

41) هل تشعر بأن لديك وقت كاف للهو والمرح؟ نعم لا

42) هل تشعر بأنه لا يسمح لك بحرية كافية. نعم لا

43) هل يتركك والدك تتمشى مع أصدقائك ؟ نعم لا

44) هل يسمح لك باختيار ملابسك؟ نعم لا

45) هل يقرر الآخرون ما ينبغي أن تفعله في معظم الأحيان؟ نعم لا

القسم الأول (د)

46) هل تجد أن من الصعب عليك أن تتعرف على الطلبة الجدد؟ نعم لا

47) هل تعتبر قويا وسليما مثل أصدقائك؟ نعم لا

48) هل تشعر بأنك محبوب من زملائك؟ نعم لا

49) هل يبدو أن معظم الناس يستمتعون بالتحدث معك؟ نعم لا

50) هل تشعر أنك متوافق (متكيف) في المدرسة التي تذهب إليها؟ نعم لا

51) هل لك عدد كاف من الأصدقاء؟ نعم لا

52) هل يظن أصدقاؤك أن والدك شخص ناجح مثل آبائهم؟ نعم لا

53) هل تشعر عادة بأن المدرسين يفضلون ألا تكون في الفصول التي يدرسون لها؟ نعم لا

54) هل تدعى عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة؟ نعم لا

55) هل يصعب عليك أن تكون صداقات؟ نعم لا

56) هل تشعر بأن زملائك في الفصل يسرهم أن تكون معهم؟ نعم لا

57) هل يحبك الآخرون كما يحبون أصدقائك؟ نعم لا

58) هل يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم؟ نعم لا

59) هل يهتم من في المدرسة بآرائك عادة ؟ نعم لا

60) هل يبدو لك أن زملاءك يقضون في بيوتهم وقتا أطيب من الوقت الذي تقضيه أنت في بيتك؟ نعم لا

القسم الأول (هـ)

61) هل لاحظت إن كثيرا من الناس يعملون أعمالا وضيعة ويوقون أقوالا دنيئة ؟ نعم لا

62) هل يبدو لك أن معظم الناس يغشون عندما يستطيعون ذلك؟ نعم لا

63) هل تعرف أشخاصا غير معقولين لدرجة أنك تكرههم؟ نعم لا

64) هل تشعر أن معظم الناس يستطيعون أن يقوموا بأعمال على نحو أفضل مما تقوم به ؟ نعم لا

65) هل ترى أن كثيرا من الناس يهمهم أن يحرج شعورك؟ نعم لا

66) هل تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والنواحي الاجتماعية ؟ نعم لا

67) هل تشعر بأن الأقوى منك يحاولون الإيقاع بك؟ نعم لا

68) هل توجد لديك مشكلات تثير قلقك أكثر مما لدى معظم زملائك؟ نعم لا

69) هل تشعر دائما بأنك وحيد حتى مع وجود الناس حولك؟ نعم لا

70) هل لاحظت أن الناس يتصرفون بعدالة ينبغي ؟ نعم لا

71) هل تقلق كثيرا لأن لديك مشكلات كثيرة جدا؟ نعم لا

72) هل يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر؟ نعم لا

73) هل تفكر كثيرا في أن الأصغر منك سنا يتمتعون بوقت طيب أكثر منك؟

74) هل تشعر كثيرا بأنك كما لو كنت تريد أن تبكي بسبب الطريقة التي نعم لا
يعاملك بها الناس ؟ نعم لا

75) هل يحاول كثير من الناس استغلالك؟

القسم الأول (و)

76) هل تتكرر إصابتك بنوبات من العطاس؟ نعم لا

77) هل تتلجلج أحيانا عندما تنفعل؟ نعم لا

78) هل تنزعج كثيرا من الصداع؟ نعم لا

79) هل تشعر كثيرا بأنك جوعان حتى حين يحل موعد الطعام؟ نعم لا

80) هل تشعر كثيرا أن من الصعب عليك أن تجلس ساكتا؟ نعم لا

81) هل توجعك عيناك كثيرا؟ نعم لا

82) هل تجد في كثير من الأحيان أن من الضروري أن تطلب من الآخرين
أن يعيدوا ما سبق أن قالوه؟ نعم لا

83) هل تنسى كثيرا ما تقرأه ؟ نعم لا

84) هل تتضايق أحيانا لحدوث تقلصات في عضلاتك؟ نعم لا

85) هل تجد أن كثيرا من الناس لا يتكلمون بوضوح كاف بحيث تسمعهم
جيدا؟ نعم لا

86) هل تضايقك الإصابة بالبرد كثيرا؟ نعم لا

87) هل تجد عادة أن من الصعب عليك أن تنام؟ نعم لا

88) هل يعتبرك معظم الناس غير مستقر؟ نعم لا

89) هل تشعر بالتعب في معظم الأحيان؟ نعم لا

90) هل تضايقك كثيرا الأحلام أو الكابوس؟ نعم لا

القسم الثاني (أ)

91) هل من الصواب أن يتجنب الإنسان العمل الذي يحب عليه عمله ؟ نعم لا

92) هل من الضروري دائما أن تحافظ على وعودك ومواعيدك؟ نعم لا

93) هل من الضروري أن تكون رحيما نحو من لا تحبهم ؟ نعم لا

94) من الصواب أن تسخر ممن لديهم أراء شاذة ؟ نعم لا

95) هل من الضروري أن يكون الإنسان مجاملا للسخفاء؟ نعم لا

96) هل من حق الطالب أن يحتفظ بالأشياء التي يجدها؟ نعم لا

97) هل من حق الناس أن يطلبوا من الآخرين ألا يتدخلوا في شئونهم؟ نعم لا

98) هل ينبغي دائما على الإنسان أن يشكر الآخرين على المجاملات البسيطة حتى ولو لم تقد أحدا؟ نعم لا

99) هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي أنت في حاجة ماسة إليها إذا لم يكن لديك نقودا؟ نعم لا

100) هل ينبغي أن يعاملك أصحابك معاملة أفـ2ضل من معاملة من هم أقل منك؟ نعم لا

101) هل يصح أن ضحك من الذين في مأزق إذا كان منظرهم باعثا على الضحك؟ نعم لا

102) هل من المهم أن يتودد الإنسان لجميع الطلبة الجدد ؟ نعم لا

103) هل من الصواب أن يضحك الإنسان على الآخرين إذا كانت اعتقاداتهم سخيفة ؟ نعم لا

104) إذا عرفت أنك لن تضبط وأنت تغش فهل تفعل ذلك؟ نعم لا

105) هل من الصواب أن تثور إذا رفض والدك أن يدعاك تذهب إلى السينما أو إلى حفلة من الحفلات؟ نعم لا

القسم الثاني (ب)

106) عندما يضايقك الناس هل تكتم ذلك في نفسك عادة ؟ نعم لا

107) هل من السهل عليك أن تتذكر أسماء من تقابلهم؟ نعم لا

108) هل تجد أن معظم الناس يتكلمون كثيرا لدرجة أنك تضطر إلى مقاطعتهم حتى تقول ما تريده؟ نعم لا

109) هل تفضل أن تقيم حفلات في منزلك؟ نعم لا

110) هل تستمتع عادة بالحديث مع من تقابلهم لأول مرة ؟ نعم لا

111) هل تجد عادة أن الإحسان جزاء الإحسان ؟ نعم لا

112) هل تجد من السهل عليك أن تحيي حفلة بدأت تصبح مملة ؟ نعم لا

113) هل يمكنك أن تخفي مضايقتك إذا هزمت في لعبة من الألعاب دون أن يشعر الناس بذلك؟ نعم لا

114) هل تعرف الناس بعضهم ببعض عادة. نعم لا

115) هل تجد من الصعب أن تساعد في إعداد الحفلات وغيرها من الاجتماعات ؟ نعم لا

116) هل تجد من السهل أن تكون صداقات جديدة ؟ نعم لا

117) هل ترغب عادة في أن تشترك في بعض المباريات في المناسبات الاجتماعية حتى ولو لم تكن قد اشتركت في مثل هذه المباريات من قبل؟ نعم لا

118) هل من الصعب عليك أن توجه عبارات رقيقة إلى من يحسن التصرف؟ نعم لا

119) هل تجد من السهل أن تساعد زملاءك في الفصل حتى يستمتعوا نعم لا بالحفلات التي يحضرونها ؟ نعم لا

120) هل تبدأ بالتحدث عادة إلى الزملاء الجدد عندما تقابلهم ؟ نعم لا

القسم الثاني (جـ)

121) هل تضطر إلى أن تكون عنيفا مع بعض الناس لكي يعاملوك معاملة نعم لا عادلة ؟ نعم لا

122) هل تشعر بأنك تكون أبعد حالا إذا استطعت أن تعامل الظالمين بما يستحقون؟ نعم لا

123) هل تحتاج أحيانا لأن تظهر غضبك لكي يتحمل على حقوقك؟ نعم لا

124) هل يضطرك زملاؤك في الفصل إلى القتال دفاعا عما تملك؟ نعم لا

125) هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص

من مشكلاتهم ؟ نعم لا

126) هل تجد في كثير من الأحيان أنك مضطر إلى المقاتلة دفاعا عن حقوقك؟ نعم لا

127) هل يحاول زملاؤك في الفصل لومك بسبب المشاحنات التي يبدؤونها عادة ؟ نعم لا

128) هل كثيرا ما تجد أن عليك أن تثور لكي تحصل على حقك؟ نعم لا

129) هل يعاملك من في المدرسة عادة بطريقة سيئة جدا لدرجة أنك تشعر برغبة في أن تكسر بعض الأشياء؟ نعم لا

130) هل تجد أن بعض الناس من الظلم لدرجة أن من الصواب أن تكون سافلا معهم؟ نعم لا

131) هل تضطر إلى دفع الأطفال الأصغر منك بعيدا عن طريقك لكي تتخلص منهم؟ نعم لا

132) هل يعاملك بعض الناس بسفالة لدرجة أنك تشتمهم؟ نعم لا

133) هل ترى أن من الصواب أن يكون الإنسان ظالما مع الظالمين؟ نعم لا

134) هل تعص مدرسيك ووالديك إذا كانوا غير عادلين نحوك؟ نعم لا

135) هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي يمنعها عنك الآخرون دون حق؟ نعم لا

القسم الثاني (د)

136) هل تشعر بأن والديك عادلان عندما يجبرانك على القيام بعمل من الأعمال؟ نعم لا

137) هل تقض وقتا طيبا مع أسرتك في المنزل عادة ؟ نعم لا

138) هل لديك أسبابا قوية تدعوك إلى أن تحب أحد الوالدين أكثر من الآخر؟ نعم لا

139) هل يرى والدك أنك ستكون ناجحا في حياتك؟ نعم لا

140) هل يعتقد والدك أنك متعاون في المنزل؟ نعم لا

141) هل يشعر والدك أنك لا تفعل إلا ما هو خطأ؟ نعم لا

142) هل تتفق مع والديك في الأشياء التي تحبها؟ نعم لا

143) هل كثيرا ما يبدأ أفراد أسرتك في المشاحنة معك؟ نعم لا

144) هل تفضل أن تحتفظ بأصدقائك بعيدا عن منزلك لأنه غير لائق؟ نعم لا

145) هل تتهم عادة بأنك لست لطيفا مع والديك كما ينبغي أن تكون؟ نعم لا

146) هل تكون مرحا بعض الشيء عندما تكون في منزلك؟ نعم لا

147) هل تجد أن من الصعب عليك أن تتسبب في سرور والديك؟ نعم لا

148) هل تشعر عادة كما لو كنت تفضل أن تعيش بعيدا عن أسرتك؟ نعم لا

149) هل تشعر عادة أن أحدا من أسرتك لا يهتم بك؟ نعم لا

150) هل يميل أهلك إلى الشجار بدرجة كبيرة جدا؟ نعم لا

القسم الثاني (هـ)

151) هل تشعر أن مدرسيك يفهمونك؟ نعم لا

152) هل تحب أن تمارس النشاط المدرسي مع زملائك؟ نعم لا

153) هل تشعر أن بعض المواد الدراسية صعبة لدرجة أنها تعرضك لخطر الرسوب؟ نعم لا

154) هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم؟ نعم لا

155) هل يرى بعض زملائك أنك لا تلعب لعبا عادلا كما يفعلون هم؟ نعم لا

156) هل ترى أن بعض مدرسيك من الدقة بحيث يجعلون الدراسة عملا شاقا أكثر مما ينبغي؟ نعم لا

157) هل تستمتع بالحديث مع زملائك في المدرسة ؟ نعم لا

158) هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين غير عاديين؟ نعم لا

159) هل طلب منك أن تشترك في المباريات المدرسية بالقدر الواجب؟ نعم لا

160) هل تكون أسعد في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفا؟ نعم لا

161) هل تقضي وقتا أطيب إذا كنت مع زملائك؟ نعم لا

162) هل يحب زملاؤك في الفصل الطريقة التي تعاملهم بها ؟ نعم لا

163) هل تعتقد أن المدرسين يريدون من الطلبة أن يستمتعوا بما بينهم من صداقات؟ نعم لا

164) هل تجد أن من الضروري أن تبتعد عن زملائك بسبب الطريقة التي يعاملونك بها ؟ نعم لا

165) هل تفضل أن تتغيب عن المدرسة أن استطعت؟ نعم لا

القسم الثاني (و)

166) هل تزور أصدقائك ممن هم في سنك من الجيران في منازلهم؟ نعم لا

167) هل من عادتك أن تتحدث مع من هم في سنك من جيرانك؟ نعم لا

168) هل يخالف معظم جيرانك ممن هم في سنك ما يفرضه القانون ؟ نعم لا

169) هل تلعب مع أصدقاء من جيرانك؟ نعم لا

170) هل يعيش بالقرب من منزلك شبان يتصفون بأخلاق طيبة؟ نعم لا

171) هل معظم جيرانك من النوع المحبوب ؟ نعم لا

172) هل يوجد من بين جيرانك من تحاول أن تتجنبهم ؟ نعم لا

173) هل تذهب أحيانا لزيارة الجيران ؟ نعم لا

174) هل يوجد من جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم؟ نعم لا

175) هل تقض وقتا طيبا مع جيرانك؟ نعم لا

176) هل يوجد عدد من الجيران الذين لا تهتم بزياراتهم ؟ نعم لا

177) هل من الضروري أن تكون لطيفا مع جميع جيرانك مهما اختلفوا عنك؟ نعم لا

178) هل يوجد من جيرانك من يسببون لك المضايقة لدرجة أنك تحب أن تسيء إليهم؟ نعم لا

179) هل تحب معظم من في سنك من الجيران ؟ نعم لا

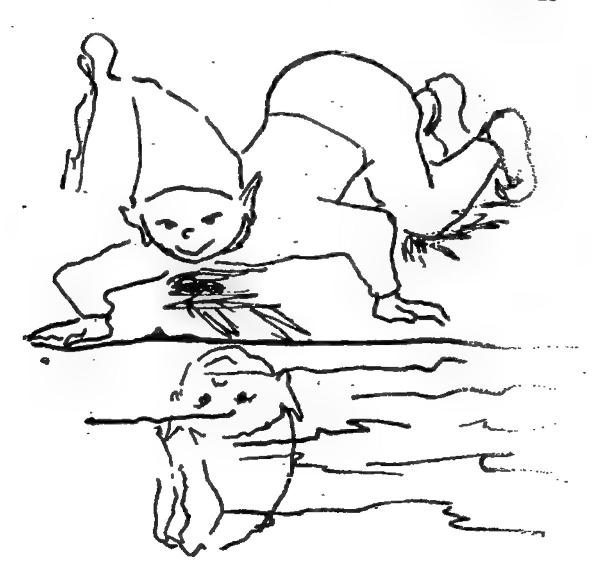
180) هل تشعر أن الحي الذي تعيش فيه لا يعجبك؟ نعم لا

* * * *

النشاط من 1 إلى3 خمن واسأل

تعتمد أوجه النشاط الثلاث الأولى في هذه الكراسة على الرسم الموجود في أسفل هذه الصفحة.هذه النشاطات ستعطيك فرصة لتتبين قدرتك على أن تفكر وتسأل أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفها، وإلى أن تضع افتراضات عن الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة.

انظر إلى الصورة.ماذا يحدث؟ ما الذي تستطيع أنت أن تقوله بكل تأكيد؟ ما الذي تحتاج إلى أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث؟ ما الذي سبب الحدث؟ وماذا ستكون النتيجة؟



ملحق رقم (4)

التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات

الاسم:........................ الجنس: ولد............ بنت...........

تاريخ الميلاد:....................السـ ـر:.........................

المدرسة:...................... الفرقة الدراسية:........................

المدينة:..

الصورة ١

منشئ : إ . بول تورانس (د. ت)
ترجمة : عبد الله م. سليمان (د. ت)
وإعداد : فؤاد أبو حطب (د. ت)

الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة ١٩٨٨

النشاط الأول : توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عـن الـصورة الموجودة في الصفحة السابقة، اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها لكـي تعرف ما هو حادث : لا تسال أسئلة يمكن أن يجاب عليها بمجرد النظـر إلـى الصورة يمكنك أن تنظر على الصورة كلما أردت.

1..

2..

3..

4..

5..

6..

7..

8..

9..

10..

11..

12..

13..

14..

15..

استمر في الصفحة التالية

16...

17...

18...

19...

20...

21...

22...

23...

24...

25...

26...

27...

28...

29...

30...

31...

32...

33...

34...

استمر في الصفحة التالية

النشاط الثاني : تخمين الأسباب

اكتب فيما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للحادث الموجـود في الصورة في صفحة 2 من هذه الكراسة، يمكن أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحادث مباشرة أو وقع قبل ذلك بوقت طويل وأدى إلى ذلك الحادث الموضح في الصورة، اكتب كل ما تستطيع، لا تخف من مجرد التخمين.

1...

2...

3...

4...

5...

6...

7...

8...

9...

10...

11...

12...

13...

14...

15...

استمر في الصفحة التالية

....16

....17

....18

....19

....20

....21

....22

.... 23

....24

....25

....26

....27

....28

....29

....30

....31

....32

....33

....34

تستمر في الصفحة التالية

النشاط الثالث: تخمين النتائج

أكتب فيما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحــادث الموجودة في الصورة في صفحة 2 من هذه الكراسة.يمكنك أن تتذكر فيما يمكــن أن يعق بعد الحادث مباشرة أو ما سيأتي بعد الحادث بوقت طويل، اكتب أكثر ما تستطيع من التخمينات، لا تخف من مجرد التخمين.

1...

2...

3...

4...

5...

6...

7...

8...

9...

10..

11..

12..

13..

14..

15..

استمر في الصفحة التالية

* * * *

النشاط الرابع : تحسين الإنتاج

على هذه الصفحة صورة مرسـومة لإحـدى لعب الأطفال.وهي عبارة عـن قـرد صـغير محشو بالقش طوله 16 سـنتيمترا ووزنـه حوالي كيلو جرام.والمطلوب منـك أن تكتـب على هذه الصفحة والصفحة التالية الوسـائل التي يمكنك أن تفكر فيها بحيث تصبح هـذه اللعبة بعد تعديلها مصدرا لمزيد من السـرور والفرح لمن يلعب بها من الأطفال.تحدث عن أكثر وسائل تعديل هذه اللعبه ذكاء وغرابـة وإثـارة للاهتمـام لا تهـتم بتكـاليف هـذه التعديلات. فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هـذه اللعبة مصدرا لمزيد من السرور والفرح.

1...

2...

3...

4...

5...

6...

7...

8...

9...

10...

استمر في الصفحة التالية

النشاط الخامس : الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)

يلقى معظم الناس الكرتون الفارغة (مثل علب السجاير، وصناديق الكبريت، وصناديق الصابون.. الخ) رغم أن لها كثيرا من الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة وتحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.لا تقصر تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل، وإنما فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة الممكنة.

1..

2..

3..

4..

5..

6..

7..

8..

9..

10..

11..

12..

13..

14..

15..

استمر في الصفحة التالية

16...

17...

18...

19...

20...

21...

22...

23...

24...

25...

26...

27...

28...

29...

30...

31...

32...

33...

34...

35...

36...

استمر في الصفحة التالية

* * * *

النشاط السادس : الأسئلة غير الشائعة

المطلوب منك في هذا النشاط هو أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكنك أن تسألها من علب الكرتون بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلـى إجابـات عديـدة ومتنوعة، وأن تؤدي الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتـصل بهذه العلب. حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة بهذه العلب والتي عادة لا يفكر فيهما الناس.

1...

2...

3...

4...

5...

6...

7...

8 ....

9...

10...

11...

12...

13...

14...

15...

استمر في الصفحة التالية

16...

17...

18...

19...

20...

21...

22...

23...

24...

25...

26...

27...

28...

29...

30...

31...

32...

33...

34...

35...

36...

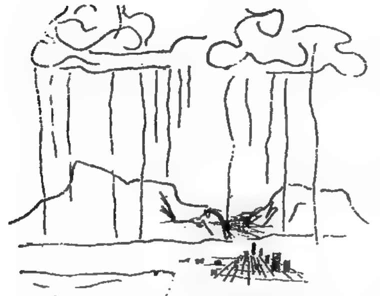
استمر في الصفحة التالية

* * * *

النشاط السابع : أفترض أن

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث – موقف قد لا يحدث أبدا وعليك أن تفترض أنه قد حدث بالفعل وسوف يعطيك هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور الأخرى المثيرة التي يمكن أ، تحدث إذا تحقق هذا الموقف المثير.

افترض في خيالك أن الموقف الذي سنصفه لك فيما بعد قد حدث، قم فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى آخر ما هذه النتائج المترتبة على ذلك ؟ اكتب كل ما يمكنك من تخمينات.



الموقف غير الممكن

افتراض أن ضبابا كثيفا قد وقع على الأرض وأن كل ما نستطيع أن نراه من الناس هو أقدامهم، ما الذي يحدث، اكتب كل أفكارك وتمنياتك على الصفحة التالية.

1-

2-

3-

ملحق رقم (5)

(أ) مقياس الاضطرابات السلوكية

القياس القبلي - حالات المجموعة الضابطة

مسلسل	القلق	الانسحاب	التمرد	العدوان	المجموع
1	62	68	51	43	224
2	47	47	57	47	198
3	51	58	52	49	210
4	61	62	58	56	237
5	53	54	55	45	207
6	59	51	54	53	217
7	67	54	58	52	231
8	56	59	51	43	209
9	56	47	49	51	203
10	55	55	52	59	221
11	58	57	52	44	211
12	58	66	57	62	243
13	57	61	53	64	235
14	59	59	53	43	211

(ب) مقياس الاضطرابات السلوكية

القياس البعدي - حالات المجموعة الضابطة

مسلسل	القلق	الانسحاب	التمرد	العدوان	المجموع
1	65	71	57	48	241
2	42	45	48	52	188
3	55	55	54	61	225
4	64	68	42	49	223
5	51	45	55	42	193
6	57	52	48	45	202
7	68	52	61	55	236
8	54	61	54	45	214
9	61	46	48	52	208
10	54	53	49	55	211
11	56	55	57	48	216
12	54	71	62	58	245
13	54	63	61	67	248
14	54	56	58	47	215

(ج-) القياس القبلي – حالات المجموعة الضابطة

أبعاد التكيف الشخصي

رقم الحالة	القسم الأول						التكيف الشخصي
	أ	ب	جـ	د	هـ	و	
1	10	9	7	8	11	10	55
2	9	8	10	8	12	12	59
3	9	8	10	9	12	11	59
4	7	7	8	6	12	9	49
5	9	9	8	7	10	10	53
6	9	8	9	7	12	10	55
7	7	7	6	6	9	8	43
8	10	10	9	10	11	11	61
9	9	9	7	10	12	10	57
10	8	8	7	6	11	11	51
11	10	9	10	7	10	9	55
12	12	11	10	12	9	9	63
13	7	9	8	10	12	12	58
14	6	7	6	6	12	10	47

(د) القياس القبلي – حالات المجموعة الضابطة

أبعاد التكيف الاجتماعي

رقم الحالة	القسم الأول						التكيف الاجتماعي	التكيف الشخصي
	أ	ب	جـ	د	هـ	و		
1	12	12	8	8	9	6	55	110
2	11	10	11	6	7	4	49	108
3	12	12	11	8	8	5	57	116
4	9	9	8	7	6	2	41	90
5	10	9	5	6	5	3	38	91
6	10	10	11	8	8	6	53	108
7	10	9	9	4	4	2	38	81
8	9	8	8	7	6	6	44	105
9	8	7	9	9	7	3	43	100
10	7	6	8	5	4	2	32	83
11	9	10	11	7	6	7	50	105
12	11	9	7	10	9	5	51	114
13	8	8	7	6	9	2	40	98
14	6	5	6	4	4	2	27	74

(هـ) القياس البعدي – حالات المجموعة الضابطة

أبعاد التكيف الشخصي

رقم الحالة	القسم الأول						التكيف الشخصي
	أ	ب	جـ	د	هـ	و	
1	12	10	7	9	10	12	60
2	11	7	12	6	11	10	57
3	12	10	10	7	11	13	63
4	7	6	11	5	9	11	49
5	10	8	9	9	11	11	58
6	7	5	7	9	10	10	48
7	9	9	8	8	7	10	51
8	11	8	7	8	11	10	55
9	7	7	7	8	10	9	48
10	12	11	10	9	11	7	60
11	9	9	9	5	7	8	47
12	14	12	10	12	8	9	65
13	5	6	6	8	10	10	45
14	7	7	5	7	9	8	43

(و) القياس البعدي – حالات المجموعة الضابطة

التكيف الاجتماعي

رقم الحالة	القسم الأول أ	ب	جـ	د	هـ	و	التكيف الاجتماعي	التكيف العام
1	11	10	9	7	11	4	52	112
2	11	11	8	6	9	2	47	104
3	12	13	10	9	6	3	53	116
4	11	11	9	8	5	7	51	100
5	11	9	6	6	4	4	40	98
6	12	11	11	10	9	3	56	104
7	11	11	11	6	4	3	46	97
8	9	9	6	9	5	7	45	100
9	9	6	8	7	5	2	37	85
10	6	5	8	5	4	6	34	94
11	9	9	11	5	4	2	40	87
12	12	10	8	10	8	4	52	117
13	9	9	8	7	4	5	42	87
14	8	6	7	6	5	4	36	79

(ز) مقياس التفكير الابتكاري

القياس القبلي – حالات المجموعة الضابطة

رقم الحالة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية
1	45	13	3	64
2	51	38	5	94
3	60	25	10	95
4	56	22	9	87
5	51	27	13	91
6	52	35	11	98
7	40	24	3	67
8	43	21	7	71
9	57	28	11	96
10	49	27	13	92
11	51	28	13	92
12	65	23	3	91
13	45	32	9	86
14	46	35	13	94

(ح) مقياس التفكير الابتكاري

القياس البعدي – حالات المجموعة الضابطة

رقم الحالة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية
1	53	26	4	83
2	58	42	6	106
3	71	27	12	110
4	62	25	11	98
5	67	34	11	112
6	65	47	15	127
7	42	31	5	78
8	48	35	8	91
9	66	42	7	115
10	64	32	9	105
11	55	35	11	101
12	74	28	5	107
13	56	47	11	114
14	63	45	12	120

ملحق رقم (6) (أ) مقياس الاضطرابات السلوكية

نتائج القياس القبلي لحالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	القلق	الانسحاب	التمرد	العدوان	الاضطرابات السلوكية
1	54	55	52	47	208
2	48	48	42	56	194
3	53	54	50	50	207
4	55	47	45	49	196
5	56	47	43	48	194
6	52	47	53	43	195
7	49	48	46	53	196
8	51	64	54	51	220
9	58	49	44	49	202
10	55	42	49	53	199
11	49	45	55	53	202
12	50	55	53	58	216
13	57	65	70	61	253
14	53	49	53	52	207
15	55	59	54	51	219
16	53	60	52	50	215

(ب) مقياس الاضطرابات السلوكية

القياس البعدي لحالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	القلق	الانسحاب	التمرد	العدوان	الاضطرابات السلوكية
1	32	45	38	39	154
2	27	36	32	37	132
3	39	31	39	34	143
4	32	35	37	37	141
5	36	32	34	33	135
6	39	33	36	44	152
7	36	37	34	42	149
8	42	53	41	39	175
9	45	41	39	42	167
10	38	35	32	36	141
11	33	39	47	39	158
12	44	49	48	52	193
13	55	62	64	59	240
14	45	33	41	42	161
15	47	42	45	46	180
16	39	44	47	38	168

(جـ) درجات القياس القبلي – حالات المجموعة التجريبية

أبعاد التكيف الشخصي

رقم الحالة	القسم الأول						التكيف الشخصي
	أ	ب	جـ	د	هـ	و	
1	12	9	11	11	6	7	56
2	11	6	10	4	3	2	36
3	10	9	8	5	4	5	41
4	12	13	11	10	6	7	59
5	7	6	7	9	12	7	48
6	5	4	3	6	11	8	37
7	12	11	11	10	7	8	59
8	10	8	11	10	12	7	58
9	7	8	7	9	6	5	42
10	5	6	4	7	10	9	41
11	7	5	6	6	13	6	43
12	8	8	8	7	10	7	48
13	6	5	5	4	12	7	39
14	9	8	9	7	10	10	53
15	6	6	8	8	11	11	50
16	9	6	7	7	12	10	51

(د) القياس البعدي – حالات المجموعة التجريبية

أبعاد التكيف الشخصي

رقم الحالة	القسم الأول						التكيف الشخصي
	أ	ب	جـ	د	هـ	و	
1	14	13	13	12	10	12	74
2	13	11	13	9	6	7	59
3	12	13	14	11	12	11	73
4	12	11	12	13	9	8	65
5	11	10	13	12	12	8	66
6	12	9	11	9	11	11	63
7	14	14	14	13	12	11	78
8	14	13	12	12	13	11	75
9	11	12	13	11	9	8	64
10	9	10	9	9	11	11	59
11	13	12	13	11	13	10	72
12	11	13	12	10	11	8	65
13	13	10	11	9	13	9	65
14	12	9	9	11	11	11	63
15	13	12	12	12	12	13	74
16	11	8	10	11	14	12	66

(هـ) درجات القياس القبلي - حالات المجموعة التجريبية

أبعاد التكيف الاجتماعي

رقم الحالة	القسم الثاني						التكيف الاجتماعي	التكيف العام
	أ	ب	جـ	د	هـ	و		
1	12	7	11	14	14	3	61	117
2	13	7	7	9	6	10	52	88
3	14	11	9	10	13	9	66	107
4	11	9	9	8	11	7	55	114
5	10	8	9	10	9	6	52	100
6	7	8	7	6	5	3	36	73
7	9	12	11	9	12	8	61	120
8	8	7	6	6	5	6	38	96
9	10	8	9	12	8	9	56	98
10	11	11	10	9	9	4	54	95
11	9	10	8	6	6	2	41	84
12	12	12	13	10	7	3	57	105
13	9	8	9	6	4	2	38	77
14	11	12	9	6	6	3	47	100
15	9	9	12	5	5	2	42	92
16	11	10	12	9	8	3	53	104

(و) القياس البعدي – حالات المجموعة التجريبية

أبعاد التكيف الاجتماعي

رقم الحالة	القسم الثاني						التكيف الاجتماعي	التكيف العام
	أ	ب	جـ	د	هـ	و		
1	13	9	13	14	14	5	68	142
2	13	9	9	12	7	9	59	118
3	14	12	11	13	12	7	69	142
4	12	11	11	12	12	8	66	131
5	13	11	10	13	8	5	60	126
6	10	11	11	12	9	6	59	122
7	12	12	11	13	13	10	71	149
8	10	10	11	11	9	6	57	132
9	12	11	13	13	13	8	70	134
10	12	13	12	13	11	6	67	126
11	10	10	10	11	8	3	52	124
12	13	13	13	11	8	4	62	127
13	10	10	12	11	7	5	55	120
14	12	12	13	13	11	4	65	128
15	12	11	11	13	11	7	65	139
16	13	13	12	10	7	3	58	124

(ز) مقياس التفكير الابتكاري

القياس القبلي – لحالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية
1	25	18	3	46
2	33	18	5	56
3	41	35	6	82
4	52	37	4	93
5	47	32	18	97
6	23	16	2	41
7	62	43	17	122
8	78	46	12	136
9	65	52	9	126
10	43	31	6	80
11	45	36	6	87
12	62	44	7	113
13	56	33	7	96
14	36	24	5	65
15	80	62	11	153
16	49	40	10	99

(ح) مقياس التفكير الابتكاري

القياس البعدي – لحالات المجموعة التجريبية

رقم الحالة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	القدرة الابتكارية
1	53	39	16	108
2	48	35	9	92
3	64	52	11	127
4	73	56	18	147
5	92	64	21	177
6	38	33	4	75
7	98	86	25	309
8	115	85	17	217
9	77	63	17	157
10	62	48	12	122
11	83	55	15	153
12	119	82	18	219
13	79	67	16	162
14	65	52	13	130
15	137	92	27	256
16	84	55	15	154

ملحق رقم (7)

تسجيل موضوعي يوضح كيفية تطبيق برنامج الدراسة مع إحدى الحالات المختارة كنموذج للتدخل المهني مع حالات المجموعة التجريبية

أولاً: التدخل المهني:

تم التدخل المهني مع حالات المجموعة التجريبية دون الضابطة، وقد استمرت في تلقي جهود التدخل المهني عينة قدر حجمها بستة عشر حالة وأسرهم، وتواصلت جهود التدخل المهني منذ أول ديسمبر 1988 حتى أول أبريل 1989 وقد تركزت جهود الممارسة في عدة مقابلات مهنية فردية وجماعية وأسرية، حيث تمت كل المقابلات الفردية بين الباحث والطالب محور التدخل المهني، وعقدت هذه المقابلات في حجرة مستقلة للتربية الاجتماعية بمدرسة بنها الإعدادية للبنين، بينما تمت المقابلات الجماعية في وقت متزامن مع الفردية، وحضرها كل المجموعة التجريبية وكانت تعقد داخل أحد معامل أو فصول المدرسة السابق الإشارة إليها، في حين عقدت المقابلات الأسرية أو بمعنى أدق الجلسات الأسرية داخل منزل العميل بحضور كل أو بعض أفراد أسرته حسب ظروف كل حالة.

وأنه لأمر منطقي أن تتباين جهود التدخل المهني مع المجموعة التجريبية لاختلاف وتباين كل حالة عن الأخرى في الشخصية والمشكلات والأسرة وطريقة الاستجابة لجهود الممارسة المهنية، فضلا عن الفروق الفردية بين كل حالة والأخرى فيما يتعلق بالقدرات الابتكارية والاضطرابات السلوكية.

لهذا لم تكن الفروق الحادثة عن التدخل المهني بدرجة متساوية بين كل الحالات بل إن بعض الحالات كانت أعلى في الاستجابة لانخفاض درجة اضطرابه السلوكي بينما لم تستجيب لنمو الابتكارية أو زيادة التكيف الشخصي والاجتماعية بنفس القدر، وهكذا تباينت درجات الاستجابة في مقاييس الدراسة المستخدمة لتحديد وضبط الاضطراب السلوكي والتفكير الابتكاري والتكيف العام.

وفيما يلي نموذجا مختارا بطريقة عمدية لشرح جهود التدخل المهني والنموذج المختار تمثله الحالة رقم (15) بالمجموعة التجريبية التي احتلت بصفة عامة فـي المتغيرات الثلاثة الأساسية للقياس أعلى معدل استجابة إيجابية زادت منه القـدرة على التفكير الابتكاري وانخفضت في درجة الاضطراب السلوكي وارتفعت فيـه درجة التكيف العام.

ثانيا : بيانات إحصائية عن الحالة المختارة :

(1) جدول رقم (1) درجات القياسين القبلي والبعدي للاضطرابات السلوكية للحالة المختارة.

أبعاد القياس	القلق	الانسحاب	التمرد	العدوان	الاضطرابات السلوكية	مستوى رتب التغيير
القياس القبلي	55	59	54	51	219	
القياس البعدي	47	42	45	46	180	
الفرق بين القياسين	8	17	9	5	39	13

ونستخلص من الجدول أن هذه الحالة كانت درجة اضطرابها الـسلوكي (219) درجة في القياس القبلي انخفضت إلى (180) درجة في القياس البعيد مشيرة على أن التدخل المهني أحدث تغييرات إيجابية بشأن انخفاض الاضطراب السلوكي لدى الحالة، وقدرت هذه التغييرات في مجملها بمقدار 39 درجة.

ومن زاوية ثانية فقد كانت مظاهر الاضطراب عند الحالة في القيـاس القبلـي تتحدد بالترتيب التنازلي في الانسحاب ثم القلق ثم التمرد وأخيرا العدوان بينما في القياس البعدي تحددت في القلق ثم العدوان ثم التمرد وأخيرا الانسحاب.

والملاحظة الجديرة بالتسجيل هنا أن التدخل المهني نجح في أن يستثير لـدى هذه الحالة الرغبة في العلاج وفي التخلص من اضطراباتها ونجحـت المقـابلات الجماعية في أن تجعل الحالة لا تنسحب من المشاركة مع الآخرين ولا تتباعد عن جوهر الأحداث فضلا عن نجاح التدخل المهني من خلال الجلسات الأسرية في أن

يجعل العميل محورا للتفاعل والاتصال وليس فردا منعزلا عن الآخرين وإن كان التدخل بصفة عامة في الاضطراب السلوكية عند هذه الحالة جاء ترتيبه رقم (13) مقارنة بحالات المجموعة التجريبية من التدخل المهني في جملة أبعاد الاضطراب السلوكي (12) حالة من حالات المجموعة التجريبية.

ويتضح لنا من تحليل الجدول السابق أن فروق التغيير بين القياسين إذا كانت تشير على أن أعلى معدل تغيير كان في بعد الانسحاب ثم التمرد ثم القلق وأخيرا العدوان، فمعنى ذلك استفادة العميل بشكل كبير من جلسات تنمية الابتكارية – وهذا ما سوف نراه خلال التسجيل فيما بعد – لأن العميل حدثت تغييرات كبيرة لديه فلم يعد منعزلا غير مشاركا ولم يعد متمردا رافضا للآخرين مقارنة بالقياس القبلي ولكن أصبح العميل ساعيا إلى وسيلة ما لإقناع الآخرين برأيه وفكره ومتطلباته وحاجاته من خلال الحوار والتفاعل داخل الأسرة.

(2) جدول رقم (2) قدرات العميل على التفكير الابتكاري:

أبعاد القياس	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفكير الابتكاري	مستوى رتب التغيير
القياس القبلي	80	62	11	153	
القياس البعدي	137	92	27	256	
الفرق بين القياسين	57	30	16	103	

ونستخلص من الجدول أن الحالة محور التسجيل كانت أعلى قدرة لديها في التفكير الابتكاري في القياس القبلي هي الطلاقة ثم المرونة وأخيرا الأصالة وكان نفس الترتيب أيضا في القياس البعدي مع تفاوت درجات التغيير في القدرات الثلاث، ففي حين ارتفعت الطلاقة (57) درجة ارتفعت المرونة (30) فقط بينما ارتفعت الأصالة (16) درجة لا غير.

هذا وقد بلغت قدرة الحالة على التفكير الابتكاري في القياس البعدي 256 وهذا ما يوضح التأثير الفعال للجلسات الجماعية في رفع ابتكارية الطالب خاصة أنه لا

يعنف أو تقلل قيمة آراؤه داخل جلسات التوليد الفكري، ولقد كان للتدخل المهني أيضا تأثيرا فعالا في التكيف – وهذا ما سوف نوضحه تباعا – لأن ارتفاع الابتكارية وانخفاض الانسحابية معناه أن هناك تغييرات قد حدثت في السياق التفاعلي والاتصالي للعميل لهذا تحسنت درجة تكيفه مع نفسه والآخرين بشكل ملحوظ. وقد كان مستوى التغيير في هذه الحالة ترتيبه الثاني في ضوء مقارنة رتب الفروق الحادثة بين القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية في أبعاد التفكير الابتكاري.

(3) جدول رقم (3) التغييرات الحادثة فـ6ي التكيف العام بأبعاده المختلفة لدى الحالة في القياسين القبلي والبعدي.

أبعاد القياس	القسم الأول							القسم الثاني							التكيف العام	
	أ	ب	ج	د	هـ	و	مجموع	أ	ب	ج	د	هـ	و	المجموع	كلي	مستوى التغير
ق. قبلي	6	6	8	8	11	11	50	9	9	12	5	5	2	42	92	
ق بعدي	13	12	12	12	12	13	74	12	11	11	13	11	7	65	139	
الفرق	7	6	4	4	1	2	34	3	2	1-	8	6	5	23	47	

ويوضح هذا الجدول ما يلي:-

كان ترتيب أبعاد التكيف الشخصي في القياس القبلي على النحو التالي:

(الخلو من الأمراض العصابية، التحرر من الميل إلى الانفراد)، (الشعور بالانتماء، الشعور بالحرية)، الإحساس بالقيمة الذاتية، الاعتماد على النفس).

بينما كان ترتيب نفس هذه الأبعاد في القياس البعدي كالتالي : –

(الاعتماد على النفس، الخلو من الأمراض العصابية)، (الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، التحرر من الميل إلى الانفراد).

وبالنظر إلى ذلك ومقارنته بالفروق للنتائج بين القياسين يتضح فعالية التدخل المهني في زيادة الاعتماد على النفس وزيادة الإحساس بالقيمة الذاتية وهما خاصيتان رئيسيتان في المبتكرين فالفرد المبتكر يعتبر برأيه وشخصيته ويميل إلى

الاعتماد على نفسه وتقديم أفكارا جديدا تشبع له حريته وتزيد من شعوره بالانتماء الذاتي والأسري والمجتمعي.

وفي أبعاد التكيف الاجتماعي نلاحظ حدوث تأثيرات كبيرة في العلاقات داخل الأسرة وهذا يوضح فعالية العلاج الأسري في تحسين وزيادة الاتصالات الإيجابية والتفاعلات المتزنة بين أعضاء النسق الأسري، كذلك نلمس زيادة التغييرات فيما يتعلق ببعدي العلاقات في المدرسة وفي البيئة المحلية وهذه نتيجة منطقية لتخفيف حدة الاضطرابات السلوكية، ومن الأمر المثيرة للاستغراب في هذا الحالة ضعف تحرر العميل من الميول المضادة للمجتمع وربما كان ذلك انعكاسا لرغبة داخليــة لدى العميل.

أبعاد القسم الأول (التكيف الشخصي) بالترتيب هي : الاعتماد على النفس ن الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية، الشعور بالانتماء، التحرر من الميل إلى الانفراد، الخلو من الأعراض العصابية.

بينما أبعاد القسم الثاني (التكيف الاجتماعي) بالترتيــب هــي : المــستويات الاجتماعية المهارات الاجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات في الأسرة، العلاقات في المدرسة، العلاقات في البيئة المحلية.

وقد ذكرت هذه الأبعاد بترتيبها حسب ورودها بالمقياس المستخدم بالدراسة.

بشأن عد إشباع قدر كاف من متطلباته داخل البيئة المحلية وكذا بيئتي المدرسة والأسرة.

وأخيرا نستخلص من الجدول السابق أن ترتيب هذه الحالة في التكيف العام في ضوء المتغيرات الحادثة بين القياسين وطبقا للمقارنة بحالات المجموعة التجريبية نلحظ أنها تحتل الترتيب الثاني في التقدمية وهذا ترتيب مرتفع جدا يتناســب مــع الزيادة الحادثة في التكيف العام وقدرها (47) درجة كما هو موضح بالجدول.

(4) جدول رقم (4) عدد أيام وساعات التدخل المهني مع الحالة.

شهور التدخل المهني	ديسمبر 1988	يناير 1989	فبراير 1989	مارس 1989	المجموع
عدد أيام التدخل المهني	8	6	9	7	30 يوما
عدد ساعات التدخل	6	5	11	8	30 ساعة

ويلاحظ أن مدة التدخل المهني المقدرة بالأيام والساعات لا تدخل فيها مدة إجراء القياسات القبلية أو البعدية أو اللقاء الاستهلالي الأول مع الحالة ويقدر ذلك بحوالي خمسة ساعات على مدار أيام أربعة تضاف إلى الجدول السابق.

ويوضح الجدول أن أكثر فترات التدخل المهني تكثيفا كانت خلال شهر فبراير الذي يمثل المرحلة الأخيرة من المرحلة الوسطى بالعلاج الأسري وهي جوهر التدخل المهني وجوهر العلاج للنسق الأسري.

(5) جدول رقم (5) توزيع المقابلات مع الحالة خلال شهور التدخل المهني.

نوع المقابلة / شهور التدخل	ديسمبر 1988	يناير 1989	فبراير 1989	مارس 1989	المجموع
مقابلة فردية	1	1	1	1	4
مقابلة جماعية	5	2	5	4	16
جلسة أسرية	2	3	3	2	10
المجموع	8	6	9	7	30

ومن الجدول السابق يتضح أن أكثر المقابلات التي أجريت مع الحالة هي المقابلات الجماعية (16) مقابلة التي تمت بهدف تنمية الابتكارية.

وتلي ذلك الجلسات الأسرية (10) جلسات داخل الأسرة مع أعضاء النسق الأسري.

في حين كانت المقابلات الفردية (4) مقابلات فقــط بهــدف مناقــشة بعــض خصوصيات الحالة خاصة ما يتعلق بالاضطرابات السلوكية أســبابها ومــدعمات استمراريتها وكيفية الإقلال من حدتها أو علاجها.

وقد توزعت كافة المقابلات والجلسات على مدار شهور التدخل المهني الأربعة وكان شهر فبراير أكثر الشهور تكثيفا في العمل لكونه يمثل الحلقــة الأخيــرة م مرحلة جوهر العلاج الأسري في هذه الدراسة.

(6) جدول رقم (6) مراحل ممارسة العلاج الأسري مع أسرة العميل وعدد الجلسات التي أجريت في نطاقه وعدد الأفراد الذين حضروا الجلسات يوضح الجدول التالي ذلك.

مراحل تطبيق العلاج الأسري	المرحلة التمهيدية	المرحلة الوسطى	المرحلة الختامية	المجموع
عدد الجلسات	2	6	2	10
أعضاء الأسرة الحاضرين للجلسات	5	7	7	17

يوضح الجدول السابق أن مرحلة جوهر التدخل المهني بالعلاج الأسري مــع أسرة العميل تطلبت (6) جلسات أسرية في حين اســتغرقت المرحلــة التمهيديــة جلستين أسريتين وكذلك المرحلة الختامية للعلاج وعلى هذا تكون إجمالي الجلسات الأسرية التي عقدت مع العميل وأسرته (10) جلسات أسرية وقــد حــضر هــذه الجلسات غالبية أعضاء الأسرية باستثناء عضو واحد من الأســرة اســتبعد مــن حضور الجلسات وهو يبلغ من العمر أربعة سنوات ونــصف وتتركــه الأســرة صباحا بإحدى دور الحضانة بينها، والعدد الكلي لهذه الأسرة (8) أفــراد يــشملوا الوالدين والعميل وإخوته.

(7) جدول رقم (7) التكوين (البناء) الأسري للحالة.

م	الاسم	الصلة بالعميل	العمر بالسنوات	الحالة				
				التعليمية	المهنية	الاقتصادية	الزوجية	الصحية
1	ج.ع.س	الأب	45	بكالوريوس	مهندس	جنيه 250	متزوج	جيدة
2	س.ا.م	الأم	40	بكالوريوس	مدرسة	110	متزوجة	جيدة
3	و.ج.غ.س	شقيقه	16	أولى ثانوي	تلميذة	–	دون السن	جيدة
4	م.ج.غ.س	العميل	14	ثانية إعدادي	تلميذ	–	دون السن	جيدة
5	و.ج.غ.س	شقيق	12	سادسة ابتدائي	تلميذ	–	دون السن	جيدة
6	أ.ج.غ.س	شقيق	11	خامسة ابتدائي	تلميذ	–	دون السن	جيدة
7	ر.ج.غ.س	شقيقه	9	ثالثة ابتدائي	تلميذ	–	دون السن	جيدة
8	ج.ج.غ.س	شقيق	4:3	حضانة	طفل	–	دون السن	ضعيفة
الدخل الشهري للأسرة 360 جنيه مصري، متوسط نصيب الفرد شهريا = 45 شهريا								

يتضح من الجدول السابق أن أسرة العميل تتكون من ثمانية أفراد أحدهم شقيقة أكبر من العميل بعامين والباقي ثلاثة أشقاء أصغر من العميل وأحدهم فتاة عمرها 9 سنوات.. وقد حضر الجميع الجلسات الأسرية في مرحلتي العلاج الأسري (الوسطى والختامية) باستثناء الطفل الصغير دون الخامسة، أما المرحلة التمهيدية للتدخل المهني فقد حضرتها الأسرة دون حضور الفتاة (9 سنوات) والطفل (4:3 سنوات).ويعمل والد العميل مهندسا بمصنع بنها الحربي وهو مدير لإحدى الإدارات بالمصنع وهو حاصل على بكالوريوس هندسة ويبلغ من العمر (45) عاما بينما تبلغ والدة العميل (40) عاما وتعمل مدرسة بإحدى المدارس الإعدادية بمدينة بنها، وهي حاصلة على بكالوريوس تربية. وقد تزوجت والدة العميل من والده عقب تخرجها الجامعي منذ حوالي سبعة عشر عاما ونصف تقريبا.. وتعتمد الأسرة في معيشتها على دخل الوالدين الشهري وقدره (360) جنيه مصري يوزع

على كافة أبواب الصرف الخاصة بالمسكن والمأكل والمشرب والترفيه ومكيفات الوالد (سجاير) والمجاملات الاجتماعية وخلافه من مصاريف للعلاج وللأبناء، وكذلك تدفع الأسرة قسط شراء سيارة (لادا) اشتراها الوالد منذ سنوات أربعة من مكان عمله وقسطها الشهري سبعون جنيها بينما تقدر قيمة إيجار المسكن ومستلزمات الإنارة والمياه بحوالي ثلاثون جنيها شهريا.

(8) جدول رقم (8) عدد ونوعية المقابلات الجماعية التي حضرها العميل مع زملائه بالمدرسة.

عدد المقابلات	موضوع المقابلة الجماعية	الأسلوب العلمي المستخدم	زمن المقابلة
2	طبيعة العملية الابتكارية وصفات المبتكرين	المحاضرة، المناقشة، الاتصال	45 دقيقة
2	الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالابتكار	المحاضرة، المناقشة، الاتصال	45 دقيقة
2	الشخصية والتوافق	المحاضرة، المناقشة، التوضيح	45 دقيقة
2	شخصية أبو بكر الصديق	التوليد الفكري، المناظرة، المناقشة	ساعة واحدة
1	شخصية مصطفى كامل	التوليد الفكري، المناظرة، المناقشة	ساعة واحدة
1	شخصية أحمد عرابي	التوليد الفكري، المناظرة، المناقشة	ساعة واحدة
1	العنف بين الشباب	التوليد الفكري، التغير في الخصائص، المناقشة	45 دقيقة
1	المخدرات بين الوهم والتدمير	التوليد الفكري، التغير في الخصائص، المناقشة	ساعة واحدة
2	التفكك الأسري	المحاضرة، المناقشة، التوليد الفكري	45 دقيقة
1	الانسحاب وضعف الانتماء	المحاضرة، المناقشة، التوليد الفكري	ساعة واحدة

ويتضح من الجدول تنوع موضوعات المناقشة ما بين الابتكار، الاضطرابات السلوكية، التوافق، القضايا القومية، الشخصيات القومية، وسوف نختار بعض الموضوعات لتوضيح كيفية سير المقابلات الجماعية.

ثالثا: نموذج لإحدى المقابلات الجماعية:

مقابلة جماعية لمناقشة معالم شخصية خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم أبو بكر الصديق.

كنت قد أخبرت الطلاب سابقا بأننا نرغب في مناقشة معالم شخصية أبو بكر الصديق في ضوء ما عرفناه عن معالم الشخصية المبتكرة، وقد أخبرت الطلاب بموعد المناقشة وطلبت منهم أن يقرؤوا معالم شخصية الصديق.

وبدأ اللقاء الأول حول شخصية الصديق بكلمة قصيرة مني أخبرت الطلاب فيها أن أبو بكر الصديق الخليفة الأول لرسول الله صلى الله عليه وسلم مؤمن عظيم قال عنه الرسول ما مضاه والله لو وزن إيمان الأمة في كفة وإيمان أبي بكر الصديق في كفة لرجحت كفة أبا بكر.

وأبو بكر الصديق نموذج فريد للصداقة والوفاء، فعندما أسرى الله بالرسول ليلا من المسجد الحرام في مكة إلى المسجد الأقصى في القدس، وروى الرسول في الصباح ما جرى له ليلا، سخر المشركون من هذه القصة، بل إن عددا من المسلمين أعلن عدم تصديقه لها، وارتد عدد آخر منهم، وأسرع بعضهم إلى أبي بكر يروي لهم ما يقول محمد، فيقول أبو بكر: إنكم تكذبون عليه، ولكنهم قالوا له إن محمدا في المسجد يحكي ذلك، وعندما وثق أبو بكر أن الرسول هو القائل رد عليهم : والله لئن كان قد قاله لقد صدق، إنه ليخبرني أن الخبر ليأتيه من الله في السماء إلى الأرض في ساعة من ليل أو نهار فأصدقه فهذا أبعد مما تعجبون منه، ثم ذهب أبو بكر للمسجد وسمع الرسول يصف بيت المقدس وكان أبو بكر قد زاره فقال أبو بكر صدقت يا رسول الله، ومن يومها دعا الرسول أبا بكر بالصديق.

وبعد أن استثرت عقول الطلاب حول شخصية المناقشة أخبرتهم رغبتي في معرفة انطباعات كل فرد عن شخصية أبي بكر ولكن علينا أن نراعي بعض الشروط عند الحديث وأهمها:

- أن يتكلم كل من يريد من الطلاب ويقول كل ما يريده دون خوف أو تـردد حتى ولو كان ما يقوله خطأ.

- وألا يقاطع فرد آخر إطلاقا طالما كان يتكلم حتى ولو كان كلامه فارغا من وجهة نظر الفرد الآخر.

- وألا يعلق فردا على حديث آخر بالتجريح أو الاتهام بل يعبر كل عن وجهة نظره دون الإشارة إلى ما قاله الآخرون.

- وأن الفرد لن يأخذ أكثر من فرصة واحدة للحديث خلال هذه المقابلة حفاظا على الوقت.

- وأننا جميعا في نهاية حديث الراغبين من أفراد المجموعة سوف نحدد معالم شخصية الصديق.

وبعد ذلك بدأ الحوار بين الطلاب وكنت خلاله مستمعا، وموجها لعـدم تـدخل آخرين في الحديث وفرد ما يتكلم، أو عدم تعقيب طالب في كلام زميله بالمهاجمة واستمر التداعي الحر والقصف الذهني الموجه نحو شخصية أبي بكر، واستغرقت هذه العملية منذ بداية المقابلة حوالي (45) دقيقة وتبقى أمامي (15) دقيقة وأنهـى اللقاء لعدم الإخلال بالجدول الدراسي وتركت خلال هذه الفترة الفرصة للطـلاب لمناقشة بعضهم فيما سبق أن قالوه وكنت أتدخل في هـذا الحـوار بالتوجيـه أو بالتوضيح أو بالتصحيح لبعض المعلومات حول شخصية أبي بكر الصديق.

ثم طلبت من الطلاب أن يكون اللقاء القادم عبارة عن ندوة ومناظرة فكرية بين الطلاب وبعضهم حول المعالم الابتكارية لنفس الشخصية الإسـلامية أبـو بكـر الصديق وقد تم بالفعل اختيار الطلاب لأربعة منهم لإدارة الندوة مع التأكيد علـى ضرورة اشتراكهم جميعا في المناقشة ثم شكرت الطلاب وأثنيت علـى جهـدهم وفكرهم ومحاولتهم وأظهرت سعادتي بهم وأغلقت باب الحوار وانصرفت.

رابعا: نموذج لإحدى المقابلات الفردية مع الطالب:

عقدت هذه المقابلة في الأسبوع الأول من فبراير 1989، وكان موعدها قد تحدد بيني وبين الطالب في الجلسة الأسرية التي عقدت في نهاية ديسمبر 1988، كنت في الموعد أنتظر الطالب بحجرة التربية الاجتماعية بالمدرسة، حضر عقب جرس الفسحة مباشرة، أبديت سعادتي بحضوره وأخذته من يده واتجهنا إلى الحجرة المجاورة وهي خاصة بالأخصائية الاجتماعية الأولى بالمدرسة، وعندما شاهدتني تبادلنا التحية وتركت الحجرة لنا لإجراء المقابلة وأغلقت الباب، وجلسنا، بدأت حديثي مع الطالب لقد لاحظت عليك في زيارتي الأخيرة للأسرة أن وجهك شاحب إلى حد كبير وأنك لم تحاول أن تدلي برأيك في الموضوعات التي عرضت للمناقشة، قال الطالب أنا في حيرة من أمري لا أستطيع أن أذاكر كما كنت في الماضي كلما فتحت كتابا شعرت أن شيئا ما يجذبني لتركه والبعد عنه، سألت الطالب كيف تذاكر، قال أعود للمنزل وأتناول غذائي وأبدأ في المذاكرة حتى موعد عودتك للمنزل من المدرسة قال نعم قالت لماذا لا تعطي نفسك فرصة للراحة لمدة ساعة ونصف مثلا ثم تذاكر، قال الأسرة لا توافق على ذلك، أمي تتصور أنني سأرسب، لقد حضرت إلى المدرسة للتوصية علي منذ يومين، وكان الأستاذ... رقيقا معها للغاية كان يقول لها أنت تأمري يا مدام – كلنا هنا تحت أمرك يا مدام.. ابنك في عنينا يا مدام.. متحرميش المدرسة من تشريفك دائما لها يا مدام.. وهنا وجدت الطالب ينفجر في البكاء بصوت عال، وقال لي بالذمة يا أستاذ ده كلام هل أنا عيل صغير علشان تيجي أمي المدرسة توصي علي.. سألت الطالب هل حضرت أمك من قبل للمدرسة للتوصية عليك، قال نعم ولكنها كانت تجلس في حجرة المدير ويرسلون في استدعائي وكنت أسعد بزيارتها. استمرت المناقشة بيني وبين الطالب حول كيفية جعل الفرد أسرته تثق فيه وتحترمه وكيف يمكنه أن يجعل من زيارة والدته للمدرسة مصدرا لسعادته لا لشقائه فنحن نتعامل

في الحياة مع البشر مختلفي الطباع والعادات، وعلينا أن نحدد لهم كيف يعاملوننا في ضوء معاملتنا لهم، ووعدت الطالب بالتشاور مع والدته في أمر متابعته بالمدرسة في أضيق الحدود وأن تعطى الأولوية في ذلك للوالد ما دامت زيارتها لك تشعرك بالضيق.. استمرت المناقشة مرة أخرى حول المذاكرة فتحدثت مع الطالب عن أهمية فترة الراحة، والبعد عن الضوضاء خلال المذاكرة، ومراعاة المذاكرة بصوت يسمعه الفرد طالما يسرح أثناء المذاكرة، وإمكانية استخدام الورقة والقلم للشخبطة خلال مذاكرته للتركيز على معلومة ما، والكتابة بجرأة ودون خوف وأهمية قراءة الدرس قبل أن يشرح بالمدرسة حتى تتدعم عمليات شرح المدرس للتلميذ، وضرورة أن يستخدم الطالب طريقة التسميع الذاتي ليقف على درجة فهمه واستيعابه لأمر ما ذاكره، وأهمية تنويع مواد المذاكرة كل يوم منعا للملل. وقد استغرقت هذه المقابلة حوالي نصف ساعة فقط بعدها تركت الطالب لتناول ساندوتشه والعودة لفصله قد أوشك جرس الفسحة على الطرق إيذانا بانتهاء الفسحة ويبدأ الحصة الجديدة.

خامسا: نموذج لإحدى جلسات العلاج الأسري مع العميل وأسرته :

اختار الباحث الجلسة الأسرية التالية للمقابلة التي آثار فيها الطالب استيائه الشديد من الزيارات المتكررة لوالدته إلى المدرسة.

ذهبت لأسرة الطالب وهي تقطن بحي الشدية بينها، كانت الساعة السابعة مساء، وجدت الأسرة بانتظاري، قدمت الأم الأفراد الأسرة وأنا معهم الشاي وبعض قطع الكيكة قلت لهم لا داعي للتكليف مطلقا إلا إذا – كنتم ما زلتم تعتبرونني ضيفا، رد الأب أبدا أهلا وسهلا إنه منزلك مرحبا بك في أي وقت، دارت دردشة عامة لمدة خمس دقائق، بعدها سألت الأسرة عن أخبار حبيبنا (م..) رد أخيه (و... 12 سنة) لا يذاكر يا أستاذ واستكمل أخيه (أ.. 11 سنة) ومبيسمعش الكلام وبيقعد يضرب في بسبب ومن غير سبب، قال الأب بس يا أولاد مفيش

داعي تضايقوا الأستاذ بكلامكم ده عقبت أبدا ما جئت إلا لنتشاور سويا وهذا مبدأ إسلامي لدينا جميعا علمه لنا الرسول وأوصاني بأن نعطـي لأولادنـا الفرصـة للحديث معنا وأن نداعبهم ونلاطفهم ونعطف عليهم، علقت الأم نعم وأظنك تـذكر الرجل الذي دخل على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب فوجده يداعب أبنائه فقـال له ما تفعل يا أمير المؤمنين إن لي عشرة من الأبناء ما قبلت فيهم أحداء فرد أمير المؤمنين ويحك يا رجل من لا يرحم لا يرحم وأمر بعزل الرجل من ولايته.. رد الأب ما علينا ولكن الشدة مطلوبة عقبت نعم ولكن متى وأين وكيف هنـا تظهـر معالم شخصية الرجل وقدرته على التصرف الناضج.

وهنا تدخل (م – العميل) في الحديث ممكن أستأذن أنا علشان نتكلم مع ماما يا أستاذ في الموضوع اللي وعدتني به، قلت نعم ولكن لا تستأذن لأننا هنا أسـرة واحدة ويهمنا أن تكون قلوبنا جميعا مفتوحة لبعضنا، ظهر على وجـه الارتبـاك وقالت: موضوع ايه ده يا ولد اللي أنت كلمت الأستاذ فيه ضحكت وقلت أبدا (م) بيحبك جدا لأنك أمة ودائما من يحب إنسان آخر يتمنى أن يراه في أفضل صورة أليس كذلك قالت نعم قلت طبعا نحن جميعا نعلم أن مرحلة المراهقة فيها كثير من الحساسية والتوتر ومحاولات إثبات الشخصية قال الأب نعم قلت و(م) يـرى أن الزيارات المتكررة من والدته لمدرسته تقلل من نظرته لنفسه وتضعه في موقـف الطفل الصغير.. ضحكت الأم ولكني لاحظت أن العميل لا يضحك معهـم، قلـت للأب ألا يسمح وقتك بأن تزور ابنك عند الضرورة بالمدرسة من وقت لآخر قال: إنني أترك ذلك لأم الولد ولكن طالما أن هذا يضايقه فليس عندي مـانع أن أزوره وحدي قلت ما رأيك في أن تزوره أنت وأمه معا إذا تطلب الأم ذلك، بدت على الأم علامات تقبل الحديث، وقالت كلنا تحت أمرك ياس (م..).

انتهت الجلة في الساعة الثامنة والنصف مساءا.

سادسا: ملخص عام عن المناخ الأسري للعميل:

العميل عضو في أسرة تتكون من ثمانية أفراد أصغرهم شقيق له عمرها أربع سنوات وثلاثة شهور، وبالأسرة فتاتين شقيقتين للعميل إحداهما 16 سنة والأخرى 9 سنوات، ووالد العميل يبلغ من العمر 45 عاما يعمل مهندسا بأحد المصانع الكبرى بمدينة بنها، وتستلزم طبيعة العمل بهذا المصنع الخروج من المنزل حوالي الساعة السابعة وتستلزم والنصف والعودة حوالي الساعة الخامسة، أما والدة العميل فهي مدرسة (40) وهي بحكم طبيعة عملها تزور العميل كثيرا في مدرسته لتوصي عليه زملائها بالمدرسة... والطالب موضع الحديث قلق إلى حد كبير، حساس، لا يحب مشاركة الآخرين لا يميل إلى التعامل مع والدته خاصة في الشارع أو أمام الآخرين وهو يشعر أن الناس تغازلها لجمالها، ويشر أن والدة غير حازم معها ولكنه قاس في نفس الوقت على أبنائه، الطالب ينشر إلى أسرته بعدم الرضا فهم لا يذهبون للترويح إلا مع أهل والدته ولا يقضون أيام الأجازات إلا عند أهل والدته ولا يذهبون للصيف إلا بموافقة أهل والدته لدرجة جعلته غير راغب في زيارتهم أو التعامل معهم، في نفس الوقت الذي اهتزت فيه صورة الأب أمام أبنائه فبدأ يتجرؤون عليه في الحديث ويغلظون له في القول.

الأم سيدة تعتني بملابسها وأنوثتها بدرجة ملحوظة، والأب معمل في ملابسها ومنظره العام بطريقة لافتة للنظر، الأسرة تقيم في الدور الثالث بأحد المنازل الحديثة في حي عتيق يسمى حي الشديدة ويمتاز هذا الحي بالعلاقات الاجتماعية الواضحة والقوية والمباشرة بين الأبناء وزملائهم وبين الجيران وبعضهم وفيه نوع من التداخل في العلاقات بشكل يسمح بإفشاء أسرار الأسر لبعضها.

شكر وتقدير

فهرس الدراسة


تنمية القدرات الإبتكارية
للمضطربين سلوكيا
إعداد
الأستاذ الدكتور
عبد الناصر عوض أحمد جبل
أستاذ خدمة الفرد
كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان
المكتب الجامعي الحديث
مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707
E-Mail : modernoffice25@yahoo.com